

استراتيجيات التدريس والتعلم

الأستاذ الدكتور

جابر عبد الحميد جابر

جامعة القاهرة

الطبعة الأولى

١٩٢ هـ / ١٩٩٩ م

سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس

الكتاب العاشر

استراتيجيات التدريس والتعلم

الأستاذ الدكتور

جابر عبد الحميد جابر

جامعة القاهرة

الطبعة الأولى

١٩٢ هـ / ١٩٩٩ م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت ٢٧٥٢٩٨٤ ، فاكس ٢٧٥٢٧٣٥



mohamed

mohamed

mohamed khatab

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكتاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

وتضم اللجنة الاستشارية التى تناقش هذه الأعمال قبل صدورها مجموعة من خبرة علماء التربية وعلم النفس فى مصر والعالم العربى، وهم:

رئيس اللجنة	د. أ. جابر عبد الحميد جابر.
عضوا	د. أ. فؤاد أبو حطب.
عضوا	د. أ. عبد القنى عيود.
عضوا	د. أ. محمود الناقبة.
عضوا	د. أ. أمين الور الخولى.
عضوا	د. أ. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب.
عضوا	د. أ. أسامة كامل راتب.
عضوا	د. أ. على خليل أبو العينين.
عضوا	د. أ. أحمد إسماعيل حجي.
عضوا	د. أ. همد المطلب التريعتي.
عضوا	د. أ. على أحمد مدكور.
عضوا	د. أ. مصطفى رجب.
عضوا	د. أ. علاء الدين كفافى.
عضوا	د. أ. على محيى الدين راشد.

مديرا التحرير:

الكيميائى: أمين محمد الخضرى

المهندس: عاطف محمد الخضرى

جميع المراسلات والاتصالات على العنوان التالى:

دار الفكر العربى

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت : ٢٧٥٢٩٨٤، فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

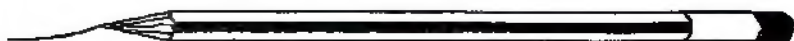
المحتويات

الصفحة	الموضوع
٥	<u>مقدمة</u>
	الفصل الأول
١٣	<u>التعليم المباشر</u>
١٤	- الأهداف التعليمية ونواتج التعلم
١٦	- بنية التعليم المباشر
١٧	- بيئة التعلم ونظام الإدارة
١٨	<u>الأساس النظري والإدبيقي</u>
١٨	- تحليل النظم
١٩	- نظرية النمذجة السلوكية
٢١	- بحوث فاعلية المعلم
٢٧	<u>تنفيذ دروس التعليم المباشر</u>
٢٧	- مهام التخطيط
٣٣	- المهام التفاعلية
٤٤	<u>طرق التعليم أو التدريس المباشر</u>
٤٥	١ - الإعلام والوصف والشرح
٤٧	٢ - عرض بيان النمذجة والتدريب
٤٩	٣ - طرح الأسئلة
٥٠	٤ - مراقبة الممارسة والتدخل النشط
٥٣	٥ - التدريس المباشر بالتفويض
٥٥	<u>بيئة التعلم ومهام الإدارة</u>
٥٥	- إدارة حديث التلميذ
٥٦	- معدل الخطو أو التقدم في الدرس

الصفحة	الموضوع
٥٨	- معالجة سوء السلوك
٦١	- توزيع المشاركة
٦٣	التقويم
٦٤	- مبادئ عامة لبناء الاختبار
٦٧	ملخص
٦٩	- معين التعلم رقم ١,١
٧٠	- معين التعلم رقم ١,٢
٧٢	- معين التعلم رقم ١,٣
٧٤	- بورنغولير
٧٥	المراجع
	الفصل الثاني
٧٧	التعلم التعاوني
٨٠	- الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم
٨٣	- بيئة التعلم ونظام الإدارة
٨٣	الأساس النظري والدعم اللا مبيريقى
٨٣	- ديوى وثيلين والصف الديمقراطي
٨٥	- التعلم الخبراتى
٨٦	- أثر التعلم التعاونى فى التحصيل الاكاديمى
٨٦	- دراسات عمليات الجماعة
٨٧	دروس التعلم التعاونى
٨٧	- مهام التخطيط
٨٨	- تخير إحدى الطرق
٩٤	- تكوين فرق التلاميذ
٩٥	- إعداد المواد وتحديد الأهداف
٩٨	- التخطيط لمراعاة مقتضيات الزمان والمكان



الصفحة	الموضوع
١٠١	<u>عرض الأهداف وتحقيق التهيؤ للتعلم</u>
١٠٢	<u>عرض المعلومات</u>
١٠٣	<u>تنظيم فرق الدرس ومساعدتهم</u>
١٠٣	<u>بيئة التعلم ومهام الإدارة</u>
١٠٣	<u>- المساعدة على التحولات والانتقالات</u>
١٠٤	<u>- إدارة العمل الجماعي ومساعدته</u>
١٠٥	<u>تعليم التعاون</u>
١١٠	<u>التقييم والتقويم</u>
١١١	<u>- الاختبار في التعلم التعاوني</u>
١١٢	<u>- وضع الدرجات في التعلم التعاوني</u>
١١٤	<u>- تقدير الجهد التعاوني</u>
١١٤	<u>مزايا وحدود التعلم التعاوني</u>
١١٤	<u>- مزايا التعلم التعاوني</u>
١١٦	<u>- نواحي قصوره وحدوده</u>
١١٧	<u>- متى ينبغي استخدام التعلم التعاوني</u>
١٢٠	<u>خاتمة</u>
١٢٠	<u>ملخص</u>
١٢٣	<u>- معين التعلم رقم ٢,١</u>
١٢٥	<u>- معين التعلم رقم ٢,٢</u>
١٢٧	<u>- معين التعلم رقم ٢,٣</u>
١٢٩	<u>- بورتفوليو</u>
١٣٠	<u>- المراجع</u>
	الفصل الثالث
١٣٣	<u>التعليم على أساس حل المشكلة</u>
١٣٥	<u>- التعليم المستند إلى حل المشكلات</u>



الصفحة	الموضوع
١٣٦	- خصائص التعليم القائم على حل المشكلات
١٣٧	- الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم
١٣٨	- التفكير ومهارات حل المشكلة
١٣٩	- نمذجة دور الراشد
١٤٠	- متعلمون مستقلون استقلالاً ذاتياً
١٤١	- مكونات التعليم المعتمد على حل المشكلات
١٤٢	- بيئة التعلم ونظام إدارتها
١٤٢	الأساس النظري والآلية البيروقراطية
١٤٣	- ديوى وحجرة الدراسة الديمقراطية
١٤٣	- بياجيه، فيجوتسكي، والبنوية
١٤٥	- برونر والتعلم بالاكشاف
١٤٩	تنفيذ الدروس القائمة على مشكلة
١٤٩	- التخطيط
١٤٩	- تحديد الأهداف
١٥٠	- تصميم أو إعداد مواقف مشكلة مناسبة
١٥٣	- تنظيم الموارد وتخطيط الآليات
١٥٤	- مهام التفاعل
١٦٠	بيئة التعلم ومهام الإدارة
١٦٠	- معالجة مواقف متعددة المهام
١٦٣	- تنظيم الحركة والسلوك خارج حجرة الدراسة
١٦٣	التقويم
١٦٣	- اتجاهات في تقويم أداء التلميذ
١٦٤	- تقييم الأداء
١٦٨	- التقييم الاصيل
١٦٨	- بورتفوليو التلميذ



الصفحة	الموضوع
١٧٢	<u>تقييم إمكانيات التعلم</u>
١٧٢	- <u>تقييم جهد الجماعة</u>
١٧٢	- <u>قوائم المراجعة ومقاييس التقدير المتدرجة</u>
١٧٤	- <u>تجريب مداخل جديدة</u>
١٧٤	<u>خاتمة</u>
١٧٥	<u>ملخص</u>
١٧٧	- <u>معين التعليم رقم ٣,١</u>
١٧٩	- <u>معين التعليم رقم ٣,٢</u>
١٨٢	- <u>معين التعليم رقم ٣,٣</u>
١٨٣	- <u>بورنغوليو</u>
١٨٤	- <u>المراجع</u>
	الفصل الرابع
١٨٧	<u>المناقشة الصفية</u>
١٨٩	- <u>نظرة عامة للمناقشة الصفية</u>
١٨٩	- <u>المحادثة الصفية والنقاش والتسميع</u>
١٩٠	- <u>الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم</u>
١٩١	- <u>البنية</u>
١٩٢	- <u>بيئة التعلم ونظام الإدارة</u>
١٩٢	<u>الأساس النظري والالمبيريقى</u>
١٩٣	- <u>الخطاب والمعرفة</u>
١٩٣	- <u>الجانب الاجتماعى للخطاب</u>
١٩٨	<u>إدارة درس مناقشة</u>
١٩٨	- <u>مهام التخطيط</u>
٢٠٧	<u>مقترحات لتحسين مهاراتك فى طرح الاسئلة والإصغاء</u>
٢١٠	- <u>المهام التفاعلية</u>



الصفحة	الموضوع
٢١٥	<u>إنهاء أو اختتام المناقشة</u>
٢١٥	<u>استخلاص من المناقشة</u>
٢١٦	<u>بيئة التعلم ومهام الإدارة</u>
٢١٦	<u>- إبطاء معدل التقدم وتحقيق المشاركة</u>
٢١٧	<u>- زيادة الفهم بين الشخصى وتقدير الشخص الآخر</u>
٢٢٢	<u>- مصفوفة التفكير</u>
٢٢٣	<u>- مزايا وعيوب المناقشة</u>
٢٢٦	<u>- متى ينبغي استخدام المناقشات</u>
٢٢٦	<u>التقويم</u>
٢٢٦	<u>- متابعة المناقشات</u>
٢٢٧	<u>- تقدير المناقشات الصفية</u>
٢٢٨	<u>- استخدام امتحانات المقال</u>
٢٣١	<u>خاتمة</u>
٢٣٢	<u>ملخص</u>
٢٣٥	<u>- معين التعلم رقم ١، ٤</u>
٢٣٧	<u>- معين التعلم رقم ٢، ٤</u>
٢٤٠	<u>- معين التعلم رقم ٣، ٤</u>
٢٤١	<u>- بورفوليو</u>
٢٤٢	<u>- المراجع</u>
	الفصل الخامس
٢٤٣	<u>التدريس من أجل تعلم مستقل</u>
٢٤٥	<u>- ما هو التعلم المستقل</u>
٢٤٦	<u>- استقلالية الوسائل</u>
٢٤٧	<u>- استقلالية الغرض</u>
٢٤٨	<u>- إدراكات الاستقلال الذاتى</u>



الصفحة	الموضوع
٢٥٠	<u>- الاستقلال الفكري والعقلي</u>
٢٥١	<u>ملخص</u>
٢٥١	<u>- بنية الحرية: التدريس لتحقيق الاستقلال الذاتي</u>
٢٥٤	<u>- توفير سياق اجتماعي للاستقلال الذاتي</u>
٢٥٦	<u>- تنمية الاستقلال الذاتي في المدارس</u>
٢٥٩	<u>ملخص</u>
٢٥٩	<u>المخاطرة</u>
٢٦٠	<u>خلاصة</u>
٢٦٢	<u>الدراسة المستقلة والمذاكرة</u>
٢٦٣	<u>- الغرض من الدرس المستقل وخصائصه</u>
٢٦٥	<u>- قادة الدرس المستقل الأكفاء</u>
٢٦٦	<u>- الدرس المستقل الجيد</u>
٢٦٨	<u>- مزايا وحدود الدرس المستقل</u>
٢٧١	<u>- متى ينبغي استخدام الدرس المستقل</u>
٢٧٢	<u>التعلم بالاكشاف</u>
٢٧٢	<u>- غرض التعلم بالاكشاف وخصائصه</u>
٢٧٣	<u>- تيسير التعلم بالاكشاف</u>
٢٧٤	<u>- التعلم بالاكشاف الجيد</u>
٢٧٦	<u>- أبعاد التعلم بالاكشاف</u>
٢٧٩	<u>- مزايا التعلم بالاكشاف وعيوبه</u>
٢٨٣	<u>- متى ينبغي استخدامه</u>
٢٨٤	<u>التعليم الإفرادى</u>
٢٨٥	<u>- أغراض التعلم الإفرادى وخصائصه</u>
٢٨٧	<u>- أنماط برامج التعلم الإفرادى</u>
٢٩٤	<u>- مزايا وعيوب التعلم الإفرادى</u>

الصفحة	الموضوع
٢٩٦	- متى ينبغي استخدام التعلم الإفرادى
٢٩٧	<u>ملخص</u>
٢٩٩	- معين التعلم ٥,١
٣٠٠	- معين التعلم ٥,٢
٣٠١	- المراجع
	الفصل السادس
٣٠٣	<u>استراتيجيات التعلم والدرس والمذاكرة</u>
٣٠٥	- مراجعة استراتيجيات التعلم
٣٠٦	- أهمية تعليم الاستراتيجية وأهدافه
٣٠٧	- تعريف استراتيجيات التعلم
٣٠٩	<u>دعم نظري لتعليم الاستراتيجية</u>
٣٠٩	- أهمية المعرفة السابقة
٣١٢	- أنواع المعرفة
٣١٦	- توجيه العمليات المعرفية أثناء التعلم
٣١٩	<u>أنماط استراتيجيات التعلم</u>
٣١٩	- استراتيجيات إعادة السرد والتسميع
٣٢٢	- استراتيجيات التفصيل والتوضيح
٣٢٥	- استراتيجيات التنظيم
٣٢٩	- الاستراتيجيات الميتا معرفية
٣٣٠	- أسئلة أساسية ترتبط بتدريس ما بعد المعرفة
٣٣٨	<u>تدريس استراتيجيات التعلم</u>
٣٣٨	- اختيار استراتيجيات التعلم التي ندرسها
٣٣٩	- اختيار طريقة تعليم
٣٤٣	<u>بيئات التعلم ومهام الإدارة</u>
٣٤٣	- خلق بيئات خصبة غنية



الصفحة	الموضوع
٣٤٣	- تأكيد أهمية التعلم الذى تنظمه الذات
٣٤٣	- استخدام الوسائل التى تلقت الانتباه
٣٤٨	- توجيهات التعيين العام
٣٥٠	التقويم
٣٥٤	ملخص
٣٥٧	- معين التعليم رقم ٦، ١
٣٥٨	- معين التعليم رقم ٦، ٢
٣٥٩	- بورنغوليو
٣٦٠	- المراجع
	الفصل السابع
٣٦٥	التدريس للتفكير
٣٦٧	- المقارنة
٣٦٨	- التلخيص
٣٦٩	- الملاحظة
٣٧٠	- التصنيف
٣٧٢	- التفسير
٣٧٤	- النقد
٣٧٥	- البحث عن المسلمات أو الافتراضات
٣٧٧	- التخيل
٣٧٧	- جمع البيانات وتنظيمها
٣٧٨	- فرض الفروض
٣٧٩	- تطبيق الحقائق والمبادئ على المواقف الجديدة
٣٨٠	- اتخاذ القرار
٣٨١	- تصميم المشروعات أو البحوث



الصفحة	الموضوع
٣٨٣	- <u>التصحيح ووضع الدرجات</u>
٣٨٥	- <u>العبارات القيمة</u>
٣٨٦	- <u>العزو</u>
٣٨٨	- <u>السلوك والتفكير</u>
٣٨٨	- <u>الاندفاع</u>
٣٨٨	- <u>فرط الاعتماد على المدرس</u>
٣٨٩	- <u>عدم القدرة على التركيز</u>
٣٨٩	- <u>ضياح المعنى</u>
٣٩٠	- <u>جمود السلوك ومرونته</u>
٣٩٠	- <u>قصور حاد في ثقة الفرد في تفكيره</u>
٣٩٠	- <u>عدم إرادة التفكير</u>
٣٩١	- <u>تهيئة التلاميذ لعمليات التفكير</u>
٤٠٠	- <u>أنشطة التفكير في المواد الدراسية</u>
٤٠٢	- <u>أنشطة الفنون اللغوية</u>
٤١٤	- <u>أنشطة المواد الاجتماعية</u>
٤٢٢	- <u>أنشطة العلوم</u>
٤٣٤	- <u>أنشطة الرياضيات</u>
٤٤٠	- <u>خاتمة</u>
٤٤٠	- <u>المراجع</u>
٤٤٥	- <u>المحتويات</u>



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

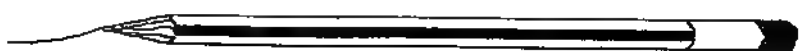
تقديم

هذا هو الجزء الثاني من موسوعة التدريس والتعلم ، ويتناول استراتيجيات التدريس والتعلم.

أما الجزء الأول الذى صدر فى مايو ١٩٩٨ فقد تناول الأسس النظرية ، وذلك فى سبعة فصول:

وقد عالج الفصل الأول موضوع التعلم مبيّناً أن التعلم قد يتضمن ويتطلب الربط بين الأشياء، والتفكير، وحل المشكلات وتجهيز المعلومات، كما تناول عمليات الذاكرة المختلفة: خزن المعلومات، وسهولة استرجاعها، وتذكرها، وعالج جانباً هاماً فى الأدب النفسى والتربوى المعاصر، وهو ما وراء المعرفة (الميتا-معرفة). وبين أن المتعلمين الجيدين يعرفون عقولهم، ويحسنون توظيفها لخدمة أهداف التعلم وتحققها. وشرح الفصل سياقات التعلم التى تجعل الأفراد أكفاء، والأطفال أكثر حساسية وقدرة على التكيف مع سياقات الصف الدراسى، وما يسوده من مناخ، وما يقتضيه من إنجاز لمهام وأعمال، وعرض فى إيجاز لمعتقدات المدرسة الإنسانية الأساسية، وتطبيقات هذا الاتجاه فى التعليم. وناقش العوامل التى تؤثر فى تفضيل المدرس لنظرية تعلم معينة.

وتناول الفصل الثانى موضوع النمو والتعلم، وبين العلاقة بين التعلم والنمو والفروق بينهما، وتعرض لمفاهيم أربعة للنضج مرجحاً إحداها، ومقدمًا الحجج التى تدعم هذا الترحيح، وقدم حججاً تقضى بتعجيل التعلم وعدم إضاعة فرص التعلم بحجة القصور فى الاستعداد، وأبان أهمية صيغ تعليم القراءة التى تلائم الفترة العمرية من ٢ - ٥ سنوات. وقدم توصيات لزيادة الإقبال على القراءة وحباها حتى تصبح أمة من القراء ووضح الاتجاهات العامة فى تنمية التكوينات المعرفية، ومراحل حل المشكلة، وأبان عن أهمية دراسة النمو النفسى للمدرسين ملخصاً نظرية بياجيه، وفيجوتسكى، وبرونر، وإريكسون، وكوهلبرج، ومزايا وعيوب تصنيف التلاميذ إلى فئة أو أخرى، كما وضح أشيع أنواع التقسيمات والفئات فى المؤسسات التعليمية.



أما الفصل الثالث من الجزء الأول فتناول : أفكارا وفلسفات توجه المدرسين .
وقدم أمثلة تبين كيف يؤدي اختلاف الإطار الفلسفى للمدرس إلى أنماط سلوكية
تدريسية وتصرفات تربوية مختلفة، وأبرز فائدة الفلسفة التربوية من حيث إنها تقوم
بوظائف التوضيح للتصرفات التعليمية والتسويغ لها وتنظيمها وتفسيرها . وقد عرض
الأفكار الأساسية، وأنماط المعدم السلوكية التى تناسب كل مدرسة من المدارس
الفلسفية التاريخية، والحديثة، والمعاصرة: المثالية، والواقعية، والبرجماتية،
والوجودية، والتجديدية، والمستقبلية، والسلوكية، والتواترية، والماركسية،
والجوهرية، والإسلامية، وقارن بين هذه الفلسفات من حيث اختلاف دور المدرس فى
التدريس والتعليم.

واختص الفصل الرابع بالمحتوى الذى يتعلمه التلاميذ، وأبان أن هذا المحتوى
يتناول المعرفة والمهارات، والتعلم الوجدانى، وشرح الأسباب التى توجب تدريس هذه
الأبعاد لجميع التلاميذ فى جميع المواد الدراسية، أو الموضوعات، وفى جميع
الصفوف وشرح الأسس التى يسترشد بها المعلم فى اختيار المحتوى الذى يدرسه ،
وهى: التوافر، فائدته للمجتمع، ومعرفة تلاميذه، وفهمه لعملية التدريس والتعلم.
وأبرز تأثير اختيار المحتوى فى تخطيط الدرس، وكيف تؤثر معتقدات المعلمين عن
طبيعة المادة الدراسية فى طريقة تدريسها. ويّين أهمية استيعاب التلاميذ لبنية المعرفة أو
المادة الدراسية. وأن حل المشكلات وتنمية المفاهيم نوعان من مهارات التفكير ينبغى
أن يدرّسا عبر المستويات الصفية المختلفة ، وعبر المواد الدراسية المتنوعة، وأهمية
ذلك، ودور المدرسة فى تعليم القيم والمشاعر.

وفى الفصل الخامس من الجزء الأول عرض لموضوع: المنهج والدروس:
تصميمات للتعليم. وفيه توضيح لأسس اختيار محتوى المنهج التعليمى وشرح لخطوات
تنظيم المنهج وبيان بأنماط المنهج ، وهى تتراوح ما بين مناهج متمركزة حول المادة
ومناهج متمركزة حول التلميذ، وبيان مزايا وعيوب كل منها، وهى: منهج المواد
المنفصلة، ومنهج المجالات العريضة، والمنهج الحلوونى، والمنهج المسحورى،
ومنهج المشكلات الاجتماعية، ومنهج النشاط، والمنهج الإنسانى المفتوح، كما يحدد
المكونات الأساسية للوحدات التعليمية، ويبين كيف توضع خطة لدرس وكيف ينفذ
مسترشداً بدليل المنهج ، وبالكتب والمواد التعليمية المصدرية والتوضيحية. ويناقش
أبعاد المنهج الخفى، وأهمية الاهتمام به ومراعاته عند تخطيط الأنشطة خارج المنهج .



ويختص الفصل السادس بالتدريس الصفى باعتباره عملاً مُلحاً فى موقف معقد فيصف خصائص الحياة الصفية ، ويشرح تخطيط المدرس من حيث : مراحل ، ودوراته ، وجزئياته ، وتخطيط الزمان والمكان ، ويتناول إدارة الصف من حيث نتائج البحوث التى يستعان بها ، وشروط الإدارة الجيدة وإجراءاتها . ويعرض للتقويم الصفى مبيناً أغراضه ومفاهيمه الأساسية ، وبرنامج المدرس التقويمى .

أما الفصل السابع والأخير فيتناول نماذج التدريس والتعلم ويعرض للعائلات الأربع لنماذج التدريس والمنطق الذى تستند إليه ، وهى نماذج تجهيز المعلومات (نموذج التفكير الاستقرائى ، ونموذج اكتساب المفهوم) كما يتناول النماذج الاجتماعية فى التدريس والتعلم ، وكيف يمكن من خلال لعب الدور تنمية القيم ، ويشرح بإيجاز النماذج الشخصية فى التدريس والتعلم ، وكيف يمكن من خلال الإرشاد تحقيق النمو الشخصى ، وفهم الذات ، وتقديرها ، وتحقيق الاستقلال ، كما يشرح النماذج السلوكية فى التدريس والتعلم ، وأسسها النظرية ، ويوضح نموذج المحاكاة وخطوات تطبيقه ، والنتائج المعقودة عليه ، وهو يمثل لكل أسرة بنموذج أو أكثر ، يفصل القول فيه عن خطوات تطبيقه فى دنيا الواقع .

هذا عن الجزء الأول : الأسس النظرية للتدريس والتعلم .

أما الجزء الثانى الذى نقدمه اليوم وعنوانه : **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، فيضم سبعة فصول أيضاً :

تتناول الفصول الخمسة الأولى سبعة نماذج واستراتيجيات فى التدريس هى : التعليم المباشر ، والتعلم التعاونى ، والتعليم القائم على مشكلة ، والمناقشة والدراسة المستقلة ، والتعلم بالاكشاف ، والتعلم الإفرادى ، أما الفصل السادس فيتناول تعليم استراتيجيات التعلم والدرس والمذاكرة ، وهو مجال لم يلق ما يستحق من عناية فى إعداد المعلم وتعليمه .

وقد عرضت هذه الاستراتيجيات جميعاً مع توفير قدر من المعرفة العلمية التى تستند إليها ، والتى يمكن أن ترشد الممارسات التدريسية . أى أن الكتاب يقدم استراتيجيات تدريس ، وما تستند إليه من تنظير وبحوث علمية ، كما يقدم الكتاب فى مواضع عديدة ملخصاً لنتائج عدة بحوث كلاسيكية ترتبط بهذه الاستراتيجيات .

وتجد فى عرض هذه الاستراتيجيات أيضاً توجيهات عملية عن كيفية القيام بالدروس العملية ، وفيها توضيح لكيفية تخطيط الدرس ، وإدارته أو تطبيقه ، ومهام التقويم التى ترتبط بهذه الاستراتيجية ، وخلال هذه العملية يتعلم المدارس مهارات



التدريس الأساسية ككتابة الأهداف، والتهيئة، واختيار المحتوى، واستخدام المساحة الزمنية المتاحة والحيز المكاني، وتوفير شروح واضحة، والقيام بعروض بيان، وتكوين فرق عمل وتنمية التعاون، والتضافر، وروح الفريق، وتوفير الممارسة والتغذية الراجعة، وتقويم التعلم، والحيولة دون سوء السلوك.

ولكى يفهم الطلاب المعلمون التدريس الفعال ينبغي أن يندمجوا على نحو نشط فى ملاحظة الآخرين وهم يدرسون، وفى حوارات عن التدريس، وفى تأمل لخبراتهم التدريسية، وخبرات الآخرين، وللمساعدة فى تنمية هذه الخبرات التعليمية النشطة تحتوى معظم فصول الكتاب على معينات للتعلم لتنمى القدرة على الملاحظة، ومهارة المقابلة الشخصية وكيفية تقويم الأداء، والتقويم الشامل المستمر، أو البورتفوليو.

والفصل السادس يتناول مجالاً لا يلقى ما يستحقه من عناية وهو تدريس استراتيجيات التعلم، ومادته تستند إلى مبادئ التعلم المعرفى التى تبلورت، وبرزت فى العقود الثلاثة الماضية، وهو مجال هام؛ لأن جميع استراتيجيات التعلم تستهدف تنمية استقلالية المتعلمين، وقدرتهم على تنظيم أنفسهم.

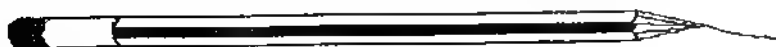
أما الفصل السابع والخاص بتعليم التفكير فهو امتداد للفصل السادس وتكملة له، ولكنه أيضاً يتناول جانباً هاماً من أهداف التعلم، وهو يضم عرضاً يوضح مهارات التفكير الأساسية: المقارنة والتلخيص، والملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والنقد، والبحث عن المسلمات، وتطبيق المبادئ، والتخيل، وجمع البيانات، وتنظيمها، وفرض الفروض، وتصميم المشروعات والبحوث، ويبين كيف تنمى هذه المهارات فى الفنون اللغوية، والمواد الاجتماعية، والعلوم والرياضيات، وموضوع تعليم التفكير بالغ الأهمية، عظيم المغزى فى عصر العولمة والتكنولوجيا والمعلومات.

إن هذه الموسوعة، وهذا هو الجزء الثانى منها، تهدف إلى أن تساعدك على فهم التدريس، وما يجرى فى الصفوف الدراسية، وفى المدارس:

❖ تساعدك على أن تصبح واعياً وعلى نحو نشط بالحياة داخل الصفوف الدراسية والمدارس.

❖ تزودك بمعلومات أساسية وأفكار تستطيع أن تتخذ منها أساساً فكرياً تتابع نميته خلال حياتك المهنية.

❖ توضح لك أن التعليم والتدريس يستند إلى رصيد من البحوث العلمية وتساعدك على صياغة أسئلة بحثية خاصة بك.



﴿ تمكّنك من تنمية تصوراتك العقلية أو مفاهيمك بعد دراستك لمادتها .

﴿ تزودك بتوجيهات عملية تفيدك في ممارساتك التدريسية .

﴿ تيسر لك المداخل المختلفة لتنمية ذاتك مهنيًا على نحو متكامل بما يحقق ذاتك .

ولقد لقي الجزء الأول من هذه الموسوعة قبولا من الدارسين ، أحمد الله عليه وأدعو الله أن يجعل ما بذلت من جهد في إعداد الجزء الثاني في ميزان حسناتي ، وأن يضم كما قصدت علما ينتفع به ، يساعد على الإسهام في تطوير التعليم ونهضة عالمنا العربي والإسلامي .

وعلى الله قصد السبيل . . .

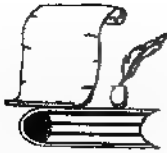
د/ جابر عبد الحميد جابر

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

مارس ١٩٩٩





الفصل الأول

التعليم المباشر

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

- * تشرح تأثير الأهداف التعليمية في المتعلمين.
- * توضح بنية التعليم المباشر ومراحله الخمس.
- * تبين بيئة التعلم ونظام الإدارة الذي يتطلبه التعليم المباشر.
- * تلخص الأساس النظري والإمبيريقى للتعليم المباشر بشرح :
 - أ - تحليل النظم.

ب - نظرية النمذجة السلوكية.

ج - بحوث فاعلية المعلم.

* تشرح تنفيذ دروس التعليم المباشر من حيث :

أ - مهام التخطيط.

ب - المهام التفاعلية.

* تشرح طرق التعليم المباشر الخمس.

* توضح بيئة التعلم ومهام الإدارة من حيث :

أ - إدارة حديث التلميذ ومعدل الخطو.

ب - معالجة سوء السلوك.

ج - توزيع المشاركة.

* أن تضع خطة درس في مجال تخصصك مستخدماً معين التعليم (١، ١).

* أن تقوم درساً درسته وسجلته ، أو درساً لزميل شاهدته مبيّناً مستوى أدائك أو أداء زميلك في كل بعد من أبعاد تخطيط الدرس وتنفيذه، وتبين النواحي التي أعجبتك وتلك التي يمكن تحسينها (معين التعلم ٢، ١) .

* أن تستخدم معين التعلم ١، ٣ لتقويم تعليم إحدى المهارات بعد ملاحظة تعليمها

في جميع المراحل.

إن الأسس التي يقوم عليها التعلم الأكثر تقدماً هي المهارات المعرفية والفيزيقية، وكذلك أنواع معينة من المعلومات، وقبل أن يستطيع التلاميذ أن يكتشفوا المفاهيم المؤثرة، وأن يفكروا تفكيراً ناقداً، أو يحلوا مشكلات، أو يكتبوا كتابة ابتكارية، ينبغي أن يكتسبوا أولاً المهارات الأساسية والمعلومات، وقبل أن يستطيع التلاميذ اكتساب مقادير كبيرة من المعلومات ويعالجونها، يحتاجون إلى إتقان استراتيجيات للتعلم مثل كتابة المذكرات، والتلخيص والمهارات المنظمة في تشفير الكلمات Encoding المطبوعة وفك رموزها Decoding. وقبل أن يستطيع التلاميذ أن يفكروا تفكيراً ناقداً، ينبغي أن يحوروا المهارات المرتبطة بالمنطق والاستنتاج من البيانات وإدراك التحيز في عرض الأفكار والآراء، وقبل أن يستطيع التلاميذ كتابة فقرة فصيحة بليغة، ينبغي أن يتقنوا البناء الأساسي للجملة، وقواعد استخدام الكلمة على نحو صحيح وأن ينموا الانضباط الذاتي الذي تتطلبه مهمة الكتابة.

وفي الحق، أن الفرق بين المبتدئين والخبراء - في أي مجال - يكمن في أن المجموعة الأخيرة قد أتقنت مهارات أساسية معينة، بحيث يستطيعون أداءها بطريقة لا شعورية، وبدقة في المواقف الجديدة والضاغطة. ومثال ذلك أن المعلمين الخبراء يساورهم قلق ضئيل فيما يتصل بإدارة الصف؛ لأن خبراتهم عبر سنوات مكنتهم من القدرة على السيطرة على التفاعل الإنساني، واكتساب المهارات التي تتطلبها ديناميات الجماعة.

ويركز هذا الفصل على طريقة في التدريس تساعد التلاميذ على تعلم المهارات الأساسية، واكتساب المعلومات التي يمكن تدريسها خطوة بخطوة. ويطلق على هذه الطريقة «نموذج التعليم المباشر Direct instruction model» وقد يطلق عليها أسماء أخرى منها: «التدريس النشط Active Teaching» و «التدريس للإتقان Mastery teaching» و «التعليم الصريح Explicit instruction»، وعلى الرغم من أن المحاضرة Lecture، والعرض Presentation والتسميع الصفي -classroom recitation، ليست مترادفات إلا أنها أيضاً ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنموذج التعليم المباشر.

ويحتمل أنك لم تفكر في هذا النموذج بطريقة نسقية، إلا أنك بغیر شك تألف جوانب معينة منه، والأساس العقلاني الذي تقوم عليه الإجراءات التي يتبعها يحتمل أنها استخدمت من قبل الراشدين في تعليمك قيادة السيارة، أو تنظيف أسنانك بالفرشاة، أو التهديف في كرة السلة، أو في كتابة بحث، أو في حل معادلات جبرية. وقد يكون هذا النموذج استخدم مع البعض لتخليصه من بعض المخاوف المرضية عن الطيران، أو لتخليصه من التدخين. إن التعليم المباشر واضح ومباشر ويمكن إتقانه في فترة قصيرة نسبياً وهو طريقة من الضروري لجميع المعلمين إتقانها.

التعليم المباشر :

وسوف نتناول هذا الموضوع في ثلاثة محاور هي :

* الأهداف التعليمية للنموذج وتأثيراته في المتعلمين بما في ذلك إجراءات وعمليات التقويم المطلوبة.

* النمط العام للنموذج وتدفق النشاط التعليمي وتتابعه (بنية التعليم المباشر)

* البيئة التعليمية للنموذج ونظام الإدارة المطلوب لكي تكون الدروس التي تستخدمه فعالة.

وبعد هذه المراجعة سوف ننظر في أساسه النظرى والإمبيريقى ، ثم نناقش بالتفصيل كيفية تدريس درس بالتعليم المباشر.

الأهداف التعليمية ونواتج التعلم :

تميز نظريات التعلم عادة بين نوعين من المعرفة : المعرفة التقريرية - declarative Knowledge ، والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge ، والمعرفة التقريرية هي معرفة عن شيء ، وعن موضوع ، والمعرفة الإجرائية هي معرفة عن كيف تعمل شيئاً.

« مثال للمعرفة التقريرية : معرفة أقسام الحكومة الثلاثة : الهيئة التشريعية، والهيئة التنفيذية ، والهيئة القضائية، والمعرفة الإجرائية عن نفس الموضوع، أن يعرف المواطن كيف يذهب إلى لجنة الانتخاب أو الاقتراع ، ويدلى بصوته فى يوم الانتخابات، وكيف يكتب خطاباً لممثل دائرته فى مجلس الشعب، وما الخطوات التى يمشى فيها مشروع قانون فى مجلس الشعب حتى يصبح قانوناً » .

وهناك أنظمة تصنيف كثيرة تقسم المعرفة وتنظمها في مستويات من حيث التفكير من قبيل: فى أدنى مستوى توجد الحقائق وهى معرفة تقريرية بسيطة يكتسبها الفرد وقد لا يستخدمها. وحفظ قواعد كتابة الشعر مثال لمعرفة القواعد، ويقابل هذا مستويات أعلى للمعرفة تتضمن وتتطلب بصفة عامة استخدام المعرفة بطريقة ما مثل تحليل قصيدة للمتنبى ونقدها، أو المقارنة بين شعر البحرى وشعر أبى تمام، أو بين شعر



شوقى وشعر حافظ، وكثيراً ما تتطلب المعرفة الإجرائية اكتساباً مسبقاً لمعرفة تقريرية ، فى هذه الحالة المفاهيم الأساسية عن الشعر. ويريد المعلمون لتلاميذهم أن يملكو هذين النوعين من المعرفة، فهم يريدون لهم ومنهم أن يكتسبوا مقادير كبيرة من المعرفة التقريرية الأساسية ، ويريدون منهم أن يكتسبوا معرفة إجرائية هامة بحيث يستطيعون أن يعملوا ويتصرفوا فى المواقف بكفاءة.

إن تقديمنا هنا لأنماط المعرفة وأنواعها والمستويات المختلفة لها يرجع إلى كونها تكتسب على نحو مختلف، ولقد صمم نموذج التعليم المباشر خصيصاً لتنمية تعلم التلميذ للمعرفة الإجرائية ، وللمعرفة التقريرية الواضحة البنية ، والتي يمكن تدريسها بأسلوب الخطوة فالخطوة . والجدول التالى يوضح الأهداف التعليمية التى تستهدف تحسين وتطوير اكتساب المعرفة التقريرية الأساسية والمعرفة الإجرائية المباشرة، ومقارنة هذا النمط من الأهداف مع تلك التى تنمى التعلم الاجتماعى ، والتفكير ذا المستوى الأعلى.

جدول (١، ١) مقارنة بين أهداف تعليم مباشر بسيط، وأهداف التعلم

الاجتماعى أو أهداف التفكير الأعلى مستوى

تفكير مستوى أعلى	فهم اجتماعى	اكتساب مهارة	اكتساب معرفة أساسية
سوف يعبر التلميذ عن رأيه فيما يتعلق بوجود عنف فى الهوكى	سوف يظهر التلميذ تعاوناً وهو يلعب الهوكى	سوف يقدر التلميذ على التمرير وهو متحرك	سوف يقدر التلميذ على كتابة قائمة بالقواعد الأساسية للعب الهوكى

ويمكن ملاحظة الفروق بين الأنماط المختلفة من الأهداف الواردة فى الجدول

وعلى سبيل المثال ، فإن الهدف الأول يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على تمييز قواعد لعبة الهوكى . وهذه معرفة تقريرية هامة للتلاميذ الذين يريدون الاندماج فى اللعبة ، غير أن القدرة على تحديد القواعد لا تعنى أن التلميذ يستطيع أن يؤدي أيًا من المهارات المرتبطة باللعبة كتمرير اللاعب للكرة أثناء الحركة ، وهو محتوى المعرفة الإجرائية الموجود فى العمود (٢) ، وفضلاً عن ذلك ، فإنه لا معرفة القواعد ولا حيازة مهارات الهوكى المحددة سوف تؤدي بالفرد - بالضرورة - إلى أن يكون عضواً جيداً فى فريق الهوكى ، أو للحكم الناقد على طريقة إدارة اللعبة ، وهو ما تستهدفه الأهداف الموجودة فى العمودين (٣ ، ٤) والتعليم المباشر طريقة مناسبة للتعليم حين يريد المعلم أن يتعلم التلاميذ مهارات معينة ، أو معرفة تقريرية صريحة مباشرة كتلك التى نجدها فى العمودين (١ ، ٢) ويتطلب التعلم الاجتماعى والتفكير ذو المستوى الأعلى نماذج أخرى من التدريس .

بنية التعليم المباشر

التعليم المباشر نموذج يتركز حول المعلم وله خمس خطوات : « التهيئة ، عرض البيان ، الممارسة الموجهة ، التغذية الراجعة ، والممارسة الممتدة الموسعة » . وعلى الرغم من أن المعلمين ذوى الخبرة يتعلمون تعديل وتطوير تعليمهم المباشر ليلائم المواقف المختلفة إلا أن هناك خمس خطوات أو مراحل فى معظم دروس التعليم المباشر : يبدأ المعلم بتقديم أساس عقلائى ومبررات للدرس ، ويهيئ التلميذ له ، ويجعلهم مستعدين للتعلم ، ويتبع مرحلة الإعداد هذه وإثارة الدافعية عرض المادة التعليمية التى تدرس أو عرض بيان بمهارة معينة ، وينتهى الدرس بإتاحة الفرص للتلميذ لممارسة وللمعلم ليقدم تغذية راجعة تتناغم مع تقدم التلميذ ، وخلال مرحلة الممارسة - التغذية الراجعة - من هذا النموذج ، ينبغى على المعلمين أن يحاولوا دائماً توفير الفرص للتلاميذ لنقل معرفتهم أو مهاراتهم التى درست لهم إلى مواقف الحياة الحقيقية ، والجدول التالى يلخص مراحل نموذج التعليم المباشر الخمس وسوف نناقش كل مرحلة مناقشة تفصيلية فيما بعد .



جدول ١, ٢ بنية نموذج التعليم المباشر

المراحل	سلوك المعلم
المرحلة (١): يحدد أهدافاً ويهيئ التلاميذ.	يراجع المعلم أهداف الدرس، ويقدم خلفية من المعلومات ويشرح لماذا يعتبر الدرس هاماً، ويجعل التلاميذ مستعدين مهيأين للتعلم.
المرحلة (٢): يقدم عرض بيان بالمعرفة أو المهارة.	يقدم المعلم عرض بيان بالمهارة على نحو صحيح أو يقدم معلومات خطوة خطوة.
المرحلة (٣): يوفر المعلم ممارسة موجهة.	ينظم المعلم الممارسة المبدئية ويحدد بنيتها.
المرحلة (٤): يراجع ويتأكد من الفهم ويقدم تغذية راجعة.	يراجع المعلم ويفحص ليتبين أن التلاميذ يؤدون أداء صحيحاً ويوفر تغذية راجعة.
المرحلة (٥): يوفر ممارسة ممتدة موسعة بحيث يتحقق انتقال أثر التعلم.	يرتب المعلم الظروف للممارسة الممتدة الموسعة مع الانتباه لانتقال أثر التعلم إلى مواقف أكثر تعقيداً وإلى مواقف الحياة الواقعية.

بيئة التعلم ونظام الإدارة:

إن درس التعليم المباشر يتطلب تنظيمًا وترتيبًا دقيقًا لبيئة الدرس وتنسيقًا بين عناصره من قبل المعلم. ولكي يكون هذا النموذج فعالاً فإن الأمر يقتضى بالضرورة أن يحدد كل تفصيل من تفاصيل المهارة أو المحتوى تحديداً وتعريفًا دقيقاً وبعناية، وأن يتم التخطيط لجلسة عرض البيان والممارسة بدقة وعناية، وأن يتم تنفيذها بنفس الدقة والعناية، وعلى الرغم من وجود فرص للمعلمين والتلاميذ لكي يشتركوا معاً في تحديد الأهداف، إلا أن النموذج في الأساس موجه من قبل المعلم، وينبغي أن يحقق طريقة المعلم في إدارة الصف ليضمن اندماج التلميذ في الدرس من خلال الملاحظة

والإصغاء والتسميع المنظم، وينبغي أن تقدم الدروس بمعدل يتسم بالنشاط والحيوية وألا يطرأ عليه تراخي، ولا يعنى هذا أن تكون بيئة التعلم وإدارة الصف سلطوية أو تسلطية باردة، أو خالية من الفكاهة، وإنما يعنى هذا أن البيئة موجهة نحو المهمة وأنها تتوقع توقعات عالية بالنسبة لإنجاز التلميذ.

الأساس النظرى والإلهيىرى :

ثمة عدد من الجذور التاريخية والنظرية تتجمع لتكون الأساس النظرى لنموذج التعليم المباشر وتضم هذه أفكاراً من تحليل النظم Systems analysis، ومن نظرية النمذجة السلوكية الاجتماعية Social and behavioral modeling theory، ومن البحوث التى أجريت على فاعلية المعلم، ومن الناحية التاريخية يلاحظ أن بعض جوانب النموذج مشتقة من إجراءات التدريب التى تمت وتطورت فى المجال الصناعى والعسكرى .

تحليل النظم Systems Analysis :

تمتد جذور تحليل النظم إلى كثير من المجالات ، ولقد أثر فى التفكير فى كثير من ميادين البحوث الإنسانية وبحوث النمو بما فى ذلك البيولوجيا، والنظرية التنظيمية Organaizational theory، والنظرية الاجتماعية، والتعلم، وهو فى الأساس دراسة العلاقات المختلفة التى توجد بين أجزاء يعتمد بعضها على بعض فى كل معين. ومن الأمثلة المشهورة للنظم: العلاقات المعقدة بين الكائنات الحية المنوعة التى تؤلف نسق التنبؤ Ecosystem ، وكذلك العلاقات بين الإنتاج والتوزيع، والتواصل أو الاتصال التى تؤلف النظام المعقد للتجارة الدولية، ويغلب أن يعنى الناس ويدركون العلاقات بين الجزء والكل فى النظم أو الأنساق حين تفكك وتنهار كما يظهر مثلاً فى العجز عن الحصول على الأسمنت للبناء بسبب احتكار قلة للإنتاج والتوزيع فترة معينة ومنع الاستيراد.

وفى مجال التعليم والتعلم يؤكد تحليل النظم على كيفية تنظيم المعرفة والمهارات وكيف يمكن تحليل المهارات المعقدة والأفكار إلى أجزائها ومكوناتها بحيث يمكن تدريسها متسلسلة متتابعة. ويوضح روبرت جانيه وليزلى بريجز Robert Gagne and Leslie Briggs (1987). أن التعليم الذى يصمم على نحو نظامى أو نسقى يمكن أن يؤثر تأثيراً عظيماً فى النمو، ويبين بعض التربويين... أن التعليم سوف يكون على أفضل نحو إذا صمم بحيث يوفر بيئة راعية مربية حيث يتاح للنشء أن ينمو



بطرفه، دون أن تفرض عليهم أى خطة توجه التعلم، ونحن نعتبر هذا خطأ فكرياً غير صحيح. فنحن نعتقد أن التعلم غير الموجه يحتمل أن يؤدي إلى نمو كثير من الأفراد غير الأكفاء بطريقة أو بأخرى لكي يحققوا إشباعاً شخصياً ورضاً من حياتهم في مجتمعنا اليوم وغداً. غير أننا سوف نرى فيما بعد أن أفكار تصميم التعليم النسقي أو النظامي وتحليل المهمة Task analysis (وهي أداة تستخدم من قِبَل محللي النظم) دعمت نموذج التعليم المباشر.

نظرية النمذجة السلوكية: Behavioral Modeling Theory

إن نظرية التعلم التي يبدو أنها أسهمت أعظم إسهام في نموذج التعليم المباشر هي نظرية التعلم الاجتماعي، أو نظرية التعلم بالملاحظة Observational Learning ولقد وضعها في الأصل جون دولا J. Dollard ونيل ميللر N. Miller في الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن محاولين استخدام ميكنزمات الملاحظة والتعزيز البديل Vicarious reinforcement لشرح اكتساب الأنماط السلوكية الاجتماعية المختلفة كالعدوان والتعاون ولقد بدأ ألبرت باندورا A. Bandura وأعوانه فيما بعد في توسيع الإطار ليضمن تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم كذلك التي تدرس بالتعليم المباشر.

ويرى باندورا أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام ١٩٧٧ قائلاً:

« سوف يكون المستعلم مرهقاً للغاية إن لم نقل معرضاً للمزلق، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، أى أن الفرد يكون فكرة عن كيف يؤدي الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة الفعل والتصرف في فرص ومناسبت لا حقة، وبما أن الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثال شاهده على الأقل في صيغة مناسبة، وذلك قبل أن يؤدي أي سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها ».

ويختلف أصحاب نظريات النمذجة السلوكية عن السلوكيين الأفجاج من حيث إنهم يستقدون أن شيئاً يتم تعلمه إذا انتبه الملاحظ عن وعى لنمط سلوكي (مثلاً استعمال عود ثقاب) ثم احتفظ بهذه الملاحظة في ذاكرته الطويلة الأمد. حتى إذا لم



يؤد الملاحظ السلوك الملاحظ، أى لم تحدث له عواقب أو نتائج سلوكية (أى تعزيزات)، والتي يرى السلوكيون أنها ضرورية لكى يحدث التعلم، ومع ذلك، فإنه مادام أن الفكرة يُحفظ بها وتُذكر، فإن الملاحظ يعرف طريقة إشعال عود الثقاب. سواء اختار أن يعمل هذا أو امتنع عن ذلك. ونفس هذه الدعوى يمكن أن تصدق على آلاف الأنماط السلوكية البسيطة مثل : إيقاف السيارة، وتناول الطعام بملقعة أو شوكة، وفتح قنينة.

ويرى باندورا أن نظرية النمذجة السلوكية عملية تتألف من ثلاث خطوات : الانتباه، والاحتفاظ، والإنتاج، أى أنها تعتمد على انتباه الملاحظ لسلوك ثم الاحتفاظ بهذا الإدراك للسلوك فى الذاكرة الطويلة المدى، وأخيراً استرجاعه من الذاكرة لإنتاجه، حين تستثار دافعيته لذلك. وبالنسبة لمعلم يستخدم نموذج التعليم المباشر فى تدريسه، يمكن أن تترجم نتائج البحوث هذه إلى الأنماط السلوكية التدريسية الآتية :

الانتباه Attention : وينتبه الملاحظون على أفضل نحو للأنماط السلوكية الواضحة والمعقدة، وهذه المعرفة قد تستثير الأنماط السلوكية الآتية من المعلم الذى يعلم تعليمًا مباشرًا فى بداية الدرس، وكذلك عند نقاط حاسمة أو حيوية أثناء الدرس :

١ - قد يستخدم المعلم إيماءة تعبيرية كأن يصفق، أو يقدم شيئًا غير مألوف يسترعى انتباه التلاميذ، مثل صندوق غريب به ثقب؛ لكى يستحوذ على اهتمامهم فى البداية، ولكى يوجه انتباه التلاميذ لجزء هام فى الدرس قد يستخدم تعبيرًا لفظيًا مثل : تحلقوا حولى الآن واستمعوا بانتباه.

٢ - أن يتأكد أن الملاحظة ليست معقدة جدًا بحيث يستطيع التلاميذ ملاحظة الحدث أو الشيء ملاحظة صحيحة؛ ولذلك قد يقسم المعلم المهارة المعقدة مثل إصابة الهدف فى كرة السلة إلى أجزائه المكونة ثم يدرس كل جزء : إمساك الكرة، الوقفة السليمة، وكيفية استخدام اليدين فى الرمية. . إن التعرض للأداء الكلى قد يفوق قدرة التلاميذ على الانتباه ويؤدى إلى الأخطاء.

الاحتفاظ أو الحفظ Retention : لقد بين باندورا أن الاحتفاظ بسلوك ملاحظ يقوى إذا استطاع الملاحظ أن يصل ما لاحظته بخبرات سابقة كان لها معنى شخصى، وأن يندمج فى تكرار وممارسة النشاط، ومعرفة هذا قد تؤدى بالمعلم فى التعليم المباشر إلى عمل ما يأتى :



١ - أن يربط المهارة الجديدة بمعرفة التلميذ السابقة، وذلك بأن يسأل التلاميذ مثلاً أو يطلب منهم أن يقارنوا المهارة التي عرضت عليهم وهي مهارة جديدة بشيء يعرفونه من قبل ويستطيعون عمله. ومثال ذلك، قد يقول المعلم أن تجهيز الميكروسكوب أو المجهر في المعمل يذكره بإعادة تجميع خلاط المطبخ بعد تنظيفه قطعة قطعة.

٢ - أن يستوثق من الاحتفاظ بالمهارة في الذاكرة الطويلة المدى، ولكي يحقق المعلم هذا قد يخصص حصة للممارسة الصفية يتدرب التلاميذ فيها بالتبادل على المهارة الجديدة، عقلياً وفيزيقياً، ويستطيعون على سبيل المثال أن يتصوروا أنفسهم وهم يتقلون من خطوة إلى أخرى كما لاحظوا في عرض البيان في إعداد المجهر وتجهيزه وذلك قبل أن يقوموا بذلك بالفعل.

الإنتاج Production: إن إتاحة الفرص للتلاميذ لكي يمارسوا المهارات الجديدة عمل هام. ولقد وجد باندورا على أية حال أن التوقيت ونمط التغذية الراجعة الذي يقدمه المعلم هام إذا أريد أن يكون التدريس أو الممارسة مفيدة، وخاصة أثناء التعلم المبدئي، وينبغي أن تكون التغذية الراجعة مباشرة، وإيجابية، ومصححة. وإحدى الطرق التي يستطيع معلم التعليم المباشر أن يستخدم بها هذه المعرفة أن يوظف النمذجة المصححة Corrective Modeling والتي تتضمن وتتطلب ما يأتي:

١ - اتجاهاً إيجابياً نحو المهارة الجديدة: ينبغي أن ينشئ المعلم على نحو مباشر على جوانب المهارة التي أداها التلميذ أداءً صحيحاً، ثم يحدد المهارة الفرعية الصعبة، أو التي تثير مشكلة. ومثال ذلك إذا كانت مسكة الطالب لكرة السلة بها خطأ، أو طريقة التصويب والدفع. إلخ. فإن على المعلم أن يبرز على نحو مباشر أنماط التلميذ السلوكية الصحيحة، ثم يحدد النقطة أو الجانب المشكل أو الصعب.

٢ - تصحيح المهارة الفرعية الصعبة، وينبغي أن يمدج المعلم أولاً الأداء الصحيح، ثم يدع التلميذ يتدرب عليها حتى يبلغ الإتقان.

بحوث فاعلية المعلم Teacher Effectiveness Research:

إن القاعدة البحثية التي يعتمد عليها نموذج التعليم المباشر ومكوناته المختلفة مستمدة من مجالات وحقول كثيرة. غير أن أوضح مساندة إمبريقية لفاعلية النموذج تجيء من البحوث التي أجريت على فاعلية المعلم في السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن.



وتوضح دراسة جين ستالنجز وزميلها Stallings & Kaskowitz ، ١٩٧٤ أهمية زمن التعلم Time on Task . وهذه الدراسة تقدم دعمًا إمبريقياً لاستخدام التعليم المباشر، ولقد أجريت الدراسة فى فصول دراسية بالمرحلة الابتدائية، فى الصف الأول والثالث، ولاحظ الباحثان طرقًا عديدة برنامجية، فبعض المعلمين استخدموا طرقًا نظامية واضحة البنية فى التعليم، بينما استخدم معلمون آخرون طرقًا أكثر تحررًا ترتبط بحركة الصف المفتوح Open Classroom والتي كانت مستشرة آنذاك. ولقد أرادت ستالنجز وزملاؤها أن يتيقنوا أى هذه البرامج كان أفضلها فى رفع وزيادة مستوى تحصيل التلاميذ ولقد لوحظت سلوكيات المعلمين فى ١٦٦ صفًا دراسيًا وتم اختيار تلاميذها لتحديد التحسن فى تحصيل الرياضيات والقراءة. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة قد أسفرت عن نتائج كثيرة، إلا أن من أبرزها الزمن المخصص والمستخدم لمهام معينة، إذ اتضح ارتباطه بالتحصيل الأكاديمي، وأن المعلمين الذين كانوا يعلمون تعليمًا مباشرًا ويستخدمون إستراتيجياته كانوا أكثر نجاحًا فى رفع معدلات اندماج التلاميذ فى مهام التعلم عن أولئك الذين استخدموا طرق تدريس متمركزة حول التلميذ.

ولقد أجريت عدة دراسات أخرى فى السبعينيات وأسفرت عن نتائج مشابهة، إذ اتضح منها أن المعلمين الذين كانت صفوفهم الدراسية حسنة التنظيم، وسادتها خبرات تعلم واضحة البنية أدت إلى زيادة معدل زمن التعلم، وارتفاع تحصيل الطلاب بالمقارنة بالمعلمين الذين استخدموا طرق تدريس أقل نظامية وأقل تمركزًا حول المعلم، ومعظم هذه الدراسات لاحظت معلمين يعملون فى المواقف الصفية الطبيعية، وتبينت أن مجموعة منهم كانت فعالة فى تحقيق تحصيل طلابى أعلى ومجموعة كانت أقل فاعلية. ولقد أظهرت ملاحظة المعلمين الفعالين فى معظم الحالات أنهم يستخدمون إجراءات تدريس أو تعليم مباشر، وسنعرض فيما يلى وصفًا موجزًا لطبيعة بحوث العملية - الناتج Process - Product research ومجموعة من الدراسات التى أثرت فى تصور ورؤية نموذج التعليم المباشر.



بحوث العملية - الناتج ، اكتشاف العلاقات بين سلوك المعلم وتحصيل التلميذ ،

قبل السبعينيات ١٩٧٠ ركز كثير من الباحثين فى التربية أساساً على الخصائص الشخصية للمعلمين ، وكيف تتصل بتعلم التلميذ ، أى فحصوا الارتباط بين حكم مدير المدرسة على فاعلية المعلم ، ودرجات تحصيل التلميذ ، ولقد أصبح الباحثون فى النهاية قانطين بالنسبة لهذا الاتجاه فى البحث ، وفى بواكير السبعينيات ظهرت صيغة جديدة أو نموذج Paradigm للبحوث فى التدريس والتعلم تسمى بحوث العملية - الناتج Process - product research ولهذا الطريقة فى البحث آثار عميقة فى تصورنا ورؤيتنا للتدريس الفعال ، ومثال ذلك أن كثيراً من الاختبارات المستخدمة اليوم لتأهيل المعلمين تضم بنوداً اختبارية تعتمد على هذه البحوث ، وأن كثيراً من الإدارات التعليمية والمناطق قد طورت أنظمة تقويم للمعلمين المبتدئين تتطلب أن يستوثق ملاحظون من قدراتهم على التطبيق السليم لأنماط سلوكية تدريسية معينة اتضح أنها فعالة فى بحوث العملية - الناتج .

بحوث العملية - الناتج

تسم هذه البحوث بنوع من الأسئلة تطرحها ، وبمناهج تستخدمها ، والسؤال الملح الذى يوجه بحوث العملية - الناتج كان : ماذا يعمل المعلمون ويحدث أثراً فى تحصيل تلاميذهم الأكاديمي؟

وهناك كلمتان هامتان فى هذا السؤال ، الأولى : كلمة يعمل وهى تبرز أهمية أفعال المعلمين وسلوكهم ، فى مقابل الاهتمامات المبكرة بخصائص المعلمين ، ولقد أطلق على سلوكيات المعلمين الكلمة «عملية Process» من قبل الباحثين ، والكلمة الثانية هى : تحصيل . والتحصيل بالنسبة لباحثى العملية - الناتج ، هو ناتج Product التعليم ، وفى معظم الحالات عرف التحصيل بأنه اكتساب هذه المهارات وتلك المعرفة التى يمكن قياسها باختبارات مقنة ، ولقد حكم على المعلمين بأنهم فعالون إذا تصرفوا بطرق أدت إلى تحصيل التلاميذ تحصيلاً متوسطاً أو أعلى من المتوسط فى صفوفهم ، وهكذا يمكن تلخيص بحوث العملية - الناتج بأنه بحث عن أنماط سلوك المعلم (العملية) التى تؤدى إلى رفع درجات تحصيل التلاميذ بحيث تزيد عن المتوسط (ناتج) .

ولقد تميز بحث العملية - الناتج باستخدامه طرقاً معينة في البحث، لقد كان باحثو العملية - الناتج يذهبون مباشرة إلى حجرات الدراسة ويلاحظون المعلمين في المواقف الطبيعية، أى في الصفوف الدراسية العادية. وكانت أنماط المعلمين السلوكية تسجل باستخدام أدوات ملاحظة متنوعة يسهل الاستنتاج أو الاستنباط منها Low - inference observation devices. وتم قياس تحصيل التلميذ فى فترات زمنية عديدة وكثيراً ما كان يتم هذا فى بداية السنة الدراسية وفى نهايتها، وتم حساب معاملات الارتباط بين أنماط سلوكية معينة عند المعلم ودرجات تحصيل التلاميذ، وتم تمييز سلوكيات المعلم الناجح، وسلوكيات المعلم غير الناجح، ولقد وصف أندرسون وإيفرتسون وبروفى ١٩٧٩ Anderson , Evertson & Brophy الملامح الأساسية لبحوث العملية الناتج كما يلى:

« لتحديد العلاقات بين ما يعمل المعلمون فى الصف الدراسى (عمليات التدريس) وما يحدث لتلاميذهم (نواتج التعلم) ، فإن أحد النواتج أو النتائج التى لقيت اهتماماً كبيراً، التحصيل فى المهارات الأساسية... وتفترض البحوث فى هذا الاتجاه أن المعرفة الأعمق لهذه العلاقات سوف تؤدى إلى تحسين التعليم... ومتى تم وصف التعليم الفعال، فإنه يمكن تصميم البرامج لتحسين وتطوير هذه الممارسات الفعالة » .

دراسات جود وجروز : The Good and Grouws Studies

دعنا الآن ننظر فيما أسهمت به بحوث العملية - الناتج فى فهمنا لفاعلية المعلم عامة، وللتعليم المباشر خاصة، وعلى الرغم من أن مثبات من هذه الدراسات تم إنجازها فى عقدى السبعينيات والثمانينيات فى هذا القرن، إلا أن بحث جود وجروز ١٩٧٢ ، ١٩٧٦ يوضح هذا النوع من البحوث توضيحاً متميزاً، وهو يوضح نوع الشواهد التى تدعم فاعلية نموذج التعليم الفعال.

الدراسة الأولى : درس جود وأعاوناه ما بين عامى ١٩٧٢ ، ١٩٧٣ ما يزيد عن ١٠٠ معلم يعلمون الرياضيات فى الصف الثالث والرابع فى منطقة تعليمية حضرية فى الوسط الغربى فى أمريكا، ولقد طبق على التلاميذ اختبار أبوا للمهارات الأساسية فى صفوفهم فى الخريف والربيع فى عامين متتاليين، ومن تحليل التحسن فى التحصيل الذى أحرزه التلاميذ، استطاع الباحثان أن يحددا ٩ معلمين كانوا فعالين نسبياً فى تحقيق زيادة فى تحصيل التلاميذ فى

الرياضيات و ٩ معلمين كانت فاعليتهم منخفضة نسبيًا، وقد أدى هذا بالباحثين إلى وضع خطة وتنفيذها تقوم على الملاحظة ليتبينوا كيف يختلف المعلمون الفعالون عن غير الفعالين.

دراسة الملاحظة : لحماية هوية المعلمين الفعالين وغير الفعالين جمع الباحثان موادًا بالملاحظة من ٤١ صفًا، تضم من بين ما تضم الفصول التي يعلمها المعلمون التسعة الفعالون، والمعلمون التسعة غير الفعالين، ولقد زار هذه الفصول ملاحظون مدريون؛ زاروا كل فصل ما بين ست مرات وسبع أثناء شهور أكتوبر، ونوفمبر، وديسمبر، ١٩٧٤ وتم جمع بيانات تتعلق بالعملية في كثير من المتغيرات ومنها: كيف كان يستخدم زمن التعلم، وأنماط التفاعل بين المعلم والتلميذ، وتواتر أو تكرار الواجبات المدرسية أو المنزلية، وتم قياس تحصيل الطالب باختبار أيوا للمهارات الأساسية في أكتوبر ١٩٧٤، وأبريل ١٩٧٥ وتم تحليل بيانات العملية الصفية لتبين ما إذا كان هناك متغيرات يختلف فيها المعلمون الفعالون التسعة عن المعلمين التسعة غير الفعالين، ولقد عرفت فاعلية المعلم بأنها تحقيق تحصيل عالٍ في الرياضيات في اختبار مقنن، ولقد توصل جود وجور من المقارنة إلى أن فاعلية المعلم ترتبط ارتباطًا قويًا بالأنماط السلوكية الآتية. (لاحظ أن هذه السلوكيات تتطابق مع السلوكيات المطلوبة من المعلم في التعليم المباشر).

* **تعليم الصف كله Whole - class instruction :** بصفة عامة، لقد تم تدعيم تدريس الصف كله، وخاصة إذا امتلك المعلم قدرات مثل القدرة على تسيير الأمور وخبرات التعلم في الصف.

* **وضوح التعليمات والعروض- Clarity of instructions & presentations :** فالمعلمون الفعالون يقدمون الدروس بحيث تكون هادفة وغرضية بدرجة أكبر، ويشرحون المواد بوضوح أكبر مما يفعل غير الفعالين.

* **توقعات أداء مرتفع High performance expectations :** ينقل المعلمون الفعالون إلى تلاميذهم أنهم يتوقعون منهم أداءً عاليًا، وهم يكلفونهم بعمل أكثر، ويتقدمون في المنهج التعليمي بمعدل أنشط وأسرع عن المعلمين الأقل فاعلية.

* **التركيز على المهمة مع توفير بيئة تعليمية منتجة Task - focused but**

productive learning environment : يواجه المعلمون الفعالون مشكلات إدارية أقل عن المعلمين الأقل فاعلية، وفصولهم تركز نشاطها على المهمة وتتميز بتعليم سلس متدفق الخطو متحرر نسبياً من التعطيل والتوقف.

* سلوك يبادره التلميذ Student - initiated behavior : يبادر التلاميذ في صفوف المعلمين الفعالين في تفاعلات أكثر مع معلمهم عن التلاميذ في فصول المعلمين الأقل فاعلية ، ولقد فسر الباحثون هذا على أساس أن التلاميذ يدركون المعلمين الفعالين على أنهم أكثر تقبلاً للاقتراب منهم عن المعلمين غير الفعالين.

* تغذية راجعة للعملية (معرفة النتائج) - Process feedback (Knowledge of results) : المعلمون الفعالون يتيحون لتلاميذهم أن يعرفوا مدى إجادتهم لما يعملون، إنهم يوفرّون للتلاميذ تغذية راجعة نمائية تتعلق بالعملية، وخاصة أثناء العمل على المقاعد Seatwork وهي تغذية راجعة مباشرة وغير تقويمية.

* الثناء Praise يوفر المعلمون الفعالون على نحو متسق ثناء أقل عن المعلمين غير الفعالين وهذا يعكس موقف المعلمين الفعالين غير التقويمي، وهذه النتيجة تتسق مع نتائج دراسات أخرى أجريت في أوائل السبعينيات وكانت معارضة للحكمة السائدة في ذلك الوقت باستخدام الثناء على نحو متحرر، وتظهر نتائج بحوث العملية - الناتج أن الثناء كان فعالاً فحسب حين استخدم في ظروف معينة، وبطرق معينة، وأن الثناء المفرط، أو الذي يستخدم استخداماً غير سليم لا ينمي تعلم التلميذ.

والخلاصة ، أن باحثي العملية - الناتج وجدوا أن المعلمين الذين تتميز صفوفهم بحسن التنظيم وحيث تسود خبرات التعلم الواضحة البنية - حققوا أنواعاً معينة من تحصيل التلاميذ أفضل من المعلمين الذين لم يستخدموا هذه الممارسات، ومن المهم أن نلاحظ أن باحثي العملية - الناتج لم يحاولوا اختراع طرق جديدة في التدريس واختبارها وهم في الأساس كانوا قانعين بدراسة وبحث التدريس كما يحدث في فصول دراسية عادية، وسوف نناقش هذه النقطة بتفصيل أكبر فيما بعد.

تنفيذ دروس التعليم المباشر :

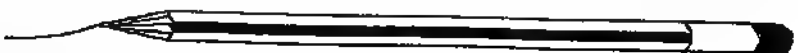
إن هذا العمل يتطلب أنماطاً سلوكية معينة من المعلمين واتخاذ قرارات أثناء التخطيط للدرس، وخلال تنفيذه، وأثناء تقويم نتائجه وتأثيراته، وبعض أفعال المعلم وتصرفاته المطلوبة هنا ، يمكن أن تجدها في نماذج تعليمية أخرى، وبعضها خاص بالتعلم المباشر ويتفرد به هذا التعليم، وسوف نعرض هنا الملامح الفردية المتضمنة والمتطلبة لتنفيذ درس التعليم المباشر .

مهام التخطيط : Planning Tasks

إن نموذج التعليم المباشر قابل للتطبيق في أى مادة دراسية أو موضوع، ولكنه أكثر ملاءمة للموضوعات الموجهة نحو الأداء كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، والموسيقى، والتربية الرياضية أو البدنية، وهو يناسب أيضاً تدريس المكونات المهارية للمواد والموضوعات الأكثر توجهها نحو المعلومات كالناريخ والعلوم، وأينما كانت المعلومات أو المهارة التي تدرس واضحة البنية ويمكن تدريسها بطريقة الخطوة بعد الخطوة - فإن نموذج التعليم المباشر يكون عادة ملائماً، وهو أقل ملاءمة حين يحاول المعلم تنمية المهارات الاجتماعية، أو تدريس الابتكار، أو التفكير، أى المستوى الأعلى، أو المفاهيم المجردة والأفكار ، وهو لا يلائم تدريس الاتجاهات النفسية الاجتماعية ولا فهم المسائل العامة الهامة التي يختلف عليها، والجدول ١، ٢ الذى سبق عرضه يوضح أنواع الأهداف التى يلائمها نموذج التعليم المباشر، والجزء الثانى يقدم تفاصيل أكثر عن كيفية إعداد أهداف لهذا النموذج.

إعداد الأهداف

حين تعد الأهداف لدرس تعليم مباشر فإن طريقة ميجر فى صياغة الأهداف وتحديدها مناسبة، فالهدف الجيد ينبغى أن يكون هدف التلميذ وأن يكون محدداً، وأن يحدد الموقف الاختبارى، وأن يميز مستوى الأداء المتوقع. والفرق الأساسى بين كتابة الأهداف لدرس يستهدف تعليم مهارة، ودروس أخرى لها محتوى أكثر تعقيداً، أن الأهداف الموجهة نحو مهارة تمثل عادة سلوكيات يسهل ملاحظتها، ويمكن أن يعبر عنها وتحدد بدقة وأن تقاس قياساً صحيحاً، ومثال ذلك، إذا كان الهدف أن تجعل التلاميذ ينسلقون جبلاً يبلغ ارتفاعه ١٥ قدماً فى سبع ثوان، فإن هذا السلوك يمكن

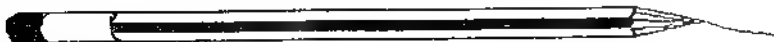


ملاحظته ويمكن توقّيته، وإذا كان الهدف أن تدفع التلاميذ إلى الذهاب إلى خريطة العالم والإشارة إلى العراق، فإن هذا السلوك أيضًا يمكن ملاحظته، ومن ناحية أخرى فإن اختبارات الأداء التي تقيس استخدام مهارات معقدة مثل استخدام نماذج التدريس المختلفة التي نصفها في هذا الكتاب سوف تكون أكثر صعوبة في بنائها ووضعها.

اختيار المحتوى : Content Selection

لا يتوقع من معظم المعلمين المبتدئين أن يكتسبوا مستوى عاليًا من الإثقان للمواد الدراسية التي يدرسونها لعدة سنوات، وبالنسبة لأولئك الذين يوجدون في مرحلة التكوين هذه والإثقان، فإن التوصية هي أن يعتمدوا في اختيار المحتوى على إطار العمل الذي يحدده دليل المنهج التعليمي وأفكاره وعلى بعض الكتب الدراسية، ومعظم أدلة المناهج والكتب الدراسية قد كتبها متخصصون في المادة الدراسية وتعكس أحدث تفكير عن بنية الموضوع وكيفية تنظيم أفكاره وما الذي ينبغي أن يدرس عند مستويات صفية معينة، وهي تعكس أيضًا تقديرات معلمين ذوي خبرة عن معرفة التلاميذ السابقة، وإذا لم توجد أدلة للمنهج التعليمي أو كتب دراسية بالنسبة لنظام مدرسي معين؛ فإنه يمكن أن توجد في مكتبات معظم المدارس والجامعات، أو في مراكز المصادر التابعة للمناطق التعليمية، وسواء استخدم المعلمون المبتدئون معرفتهم وإلمامهم بالمادة الدراسية أو الموضوع، أو معرفة نظّمها آخرون فثمة عدة مبادئ يمكن أن تساعد في اختيار محتوى لدروس معينة:

الاقتصاد Economy: لقد لوحظ أن معظم الشروح وعروض البيان التي يقوم بها المعلمون تحتوي على معلومات كثيرة، وكثير منها حشو لا علاقة له بالموضوع. وأن هذا التزيد يضر بتعلم التلاميذ للأفكار والمهارات الأساسية، ويقرر يرونر ١٩٦٩ أن على المعلمين أن يكافحوا لتحقيق مبدأ الاقتصاد في شروحهم وعروضهم البيانية. إن ما قصد إليه هو أنه ينبغي على المعلمين أن يدققوا جدًا في مقدار المعلومات التي يعرضونها في أي وقت. إن الاقتصاد يشجع على عرض ملخصات مجبوكة للأفكار المفتاحية عدة مرات أثناء الدرس، وإن مبدأ الاقتصاد يذهب إلى أن على المعلم أن يتناول مفهومًا صعبًا ويجعله واضحًا وسهلاً أمام التلاميذ بدلاً من أن يأخذ مفهومًا سهلاً ويجعله غامضًا بسبب التزيد اللفظي



القوة والتأثير Power : ويصف برونر أيضاً كيفية تطبيق مبدأ القوة عند اختيار محتوى التعليم، وتتوافر القوة والأهمية والتأثير حين يتم اختيار معلومات أساسية من مادة دراسية ويتم عرضها بطرق مباشرة ومنطقية، وعن طريق التنظيم المنطقي يتعلم التلاميذ العلاقات بين الحقائق والمفاهيم المفتاحية أو الأساسية التي يتكون منها أى موضوع، ولا يتوقف تحقيق الاقتصاد والقوة على أسلوب إلقاء المعلم وتوصيله للمحتوى بقدر ما يتوقف على التخطيط. والحق أن عرض البيان أو الشرح المنظم بعناية والذي يعرض بنغمة واحدة قد يحقق تعلمًا لدى التلاميذ أكثر مما يحققه عرض دينامي ممتع ومشوق ولكنه خلو من الأفكار القوية والتنظيم المنطقي.

تحليل العمل أو المهمة Task Analysis

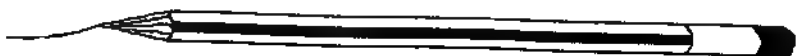
إن تحليل المهمة أو العمل أداة يستخدمها المعلمون لتحديد الطبيعة الأساسية الدقيقة لمهارة معينة أو معرفة واضحة البنية يريدون تدريسها، ويعتقد بعض الناس أن تحليل المهمة عمل صعب ومعقد بدرجة غير معقولة، مع أن الحقيقة أنه عملية مباشرة وبسيطة، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذين يعرفون مادتهم وموضوعاتهم معرفة جيدة. إن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها تحليل المهمة هي أن المهارات المركبة والأفهام المعقدة ينبغي أن تقسم إلى أجزائها المكونة بحيث يمكن تدريسها تتابعياً على نحو منطقي وبأسلوب الخطوة بعد الخطوة، وتحليل المهمة يساعد المعلم على أن يحدد بدقة ما يحتاج المتعلم لفعله لكي يؤدي المهارة المرغوبة، ويمكن تحقيقه بالخطوات الآتية:

الخطوة (١) : ابحث عما يعرفه الشخص الملم بالموضوع أو المهارة أو ما يفعله حين يؤديها.

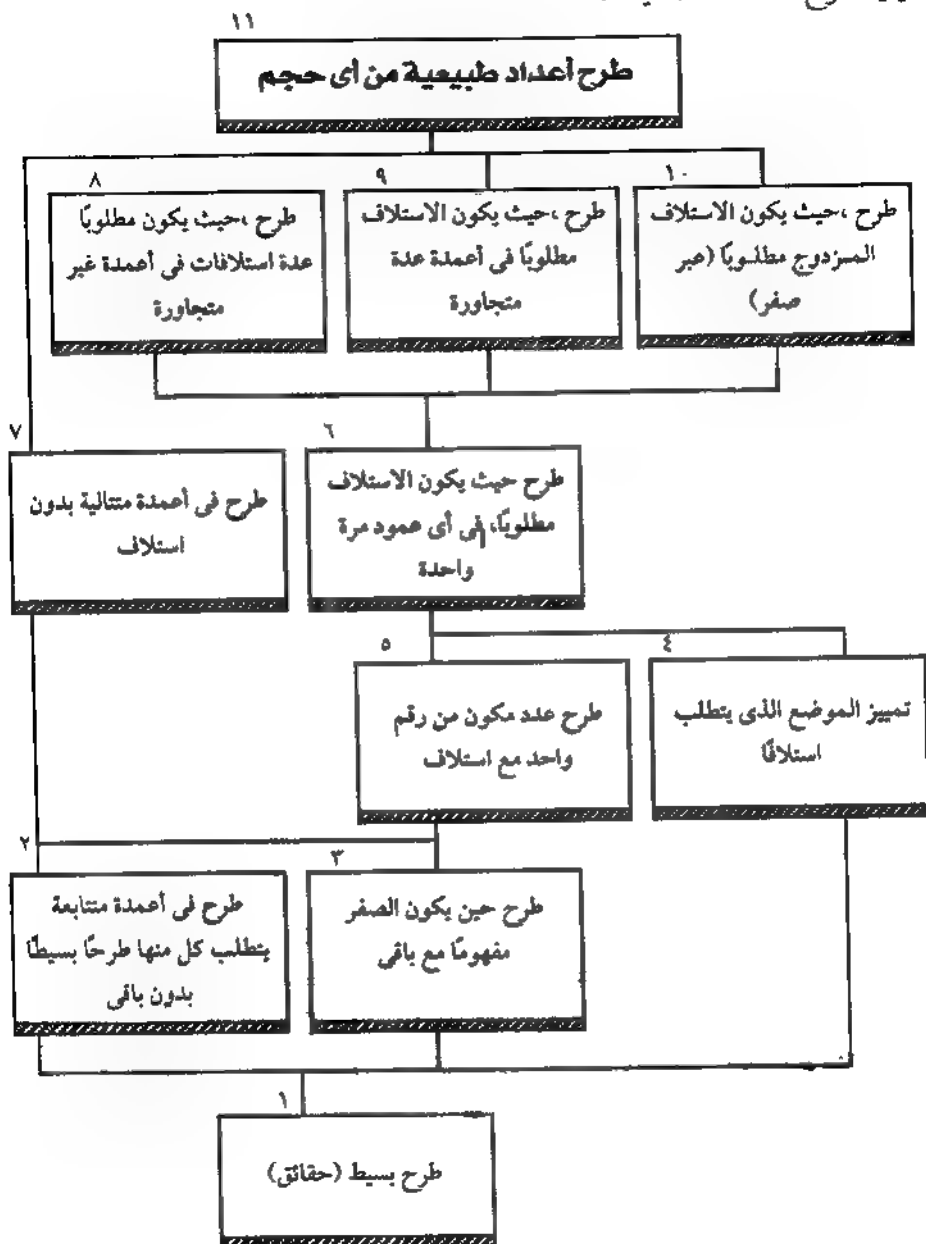
الخطوة (٢) : قسم المهارة الكلية إلى مهارات فرعية.

الخطوة (٣) : رتب المهارات الفرعية منطقياً بحيث يكون بعضها متطلباً للبعض الآخر.

الخطوة (٤) : صمم استراتيجيات لتدريس كل مهارة من المهارات ثم اجمع بينها.



والشكل ١,١ يوضح تحليل مهمة تم القيام بها لهدف مهارى فى الرياضيات عن كيفية طرح الأعداد الصحيحة.



شكل ١,١

تحليل مهمة : طرح الأعداد الكلية أو الطبيعية



وسوف يكون من الخطأ أن تعتقد أن المعلمين يقومون بتحليل مهمة بالنسبة لكل مهارة يدرسونها، حتى ولو كانت العملية سهلة؛ لأنها تستغرق وقتًا طويلاً، والمعلمون الفعالون - على أية حال - يعتمدون على المفهوم الأساسي المرتبط بتحليل المهمة، وأن لمعظم المهارات عدة مهارات فرعية، وأن المتعلمين لا يستطيعون تعلم المهارة ككل حتى يتقنوا الأجزاء.

تخطيط الزمان والمكان :

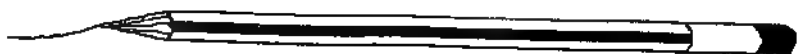
إن تخطيط الوقت وإدارته هام جدًا في دروس التعليم المباشر، وهناك اعتباران ينبغي أن يضعهما المعلمون نصب أعينهما :

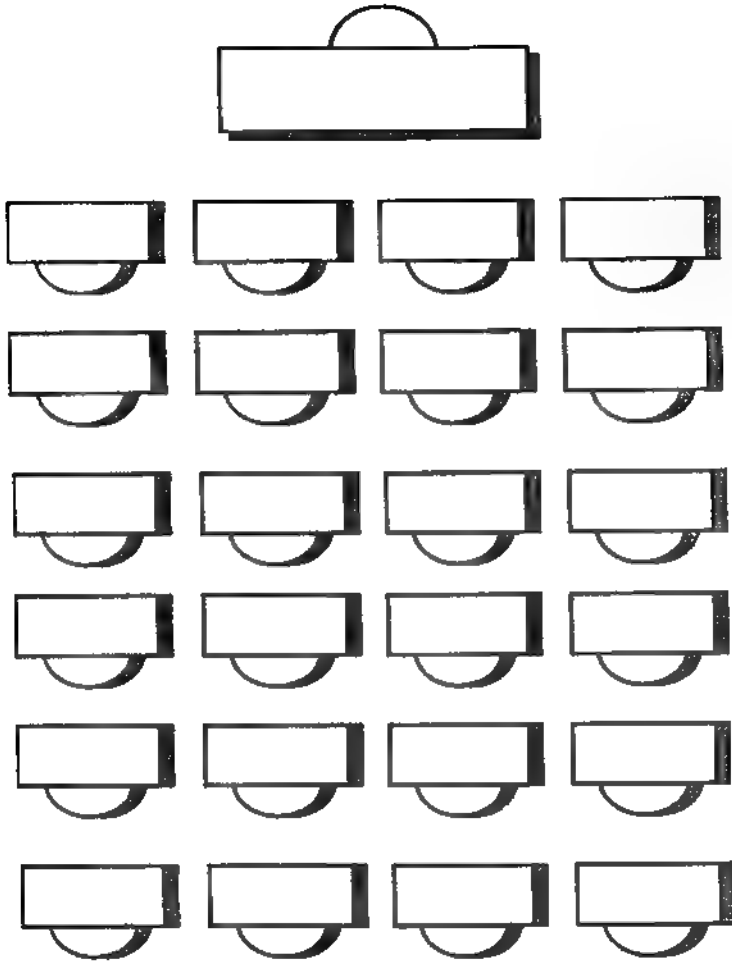
١ - التأكد من أن الزمن المخصص يطابق استعدادات التلاميذ في الصف وقدراتهم.

٢ - إثارة دافعية التلاميذ بحيث يستمرون ملتفتين ومتبھين لموضوع الدرس وعاكفين على المهمة.

ومعرفة المعلم لتلاميذه تساعد مساعدة هائلة في توزيع وقت الدروس، ويقدر كثير من المعلمين، وخاصة غير ذوي الخبرة، الوقت الذي يلزم لتدريس موضوع - تقديرًا منخفضًا، أي أقل مما يحتاج ويقتضي، وسوف نورد فيما بعد استراتيجيات تقويمية تساعد المعلمين على المراجعة والتأكد من فهم التلاميذ للمادة المعروضة يستخدم المعلمون المعلومات المستمدة من هذا التقويم لتحديد ما إذا كانوا قد خصصوا وقتًا كافيًا لموضوع معين أم لا، ومن الأساليب التي تكفل زيادة انتباه التلميذ واندماجه أن يتأكد المعلم من فهم التلاميذ لأغراض دروس التعليم المباشر وربطها بمعرفتهم السابقة وبمبولوجهم ، (وسوف نقدم إرشادات لعمل هذا في جزء لاحق).

وتخطيط المكان اللازم لدروس التعليم المباشر وإدارته عمل هام أيضًا ويفضل المعلمون في معظم المواقف، ترتيب مقاعد التلاميذ في الصف بالطريقة المستعارف عليها في صفوف وأعمدة (كما يتضح في الشكل ١، ٢).





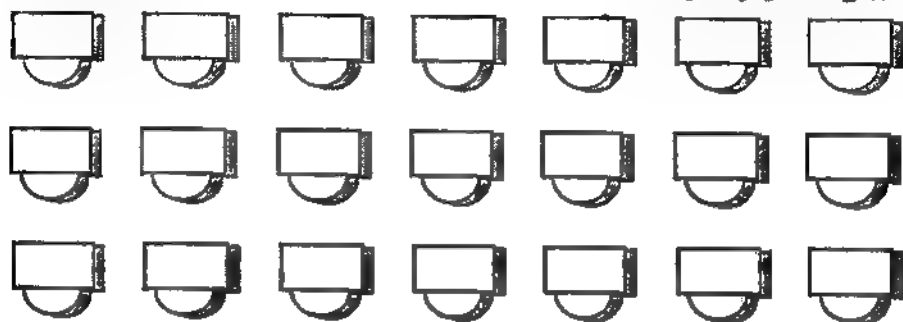
الشكل ١,٢

ترتيب المقاعد في الصف على هيئة صفوف وأعمدة

وهذا هو الترتيب الأكثر استخدامًا لمساحة الصف وسعته المكانية، وكان منتشرًا خلال الأزمنة الماضية أن ترتب المقاعد والأدراج في صفوف مثبتة في أرضية الصف بحيث لا يمكن تحريكها، وهذه الصيغة تلائم على أفضل نحو المواقف التي يحتاج التلاميذ فيها أن يركزوا انتباههم على المعلم وعلى المعلومات التي تعرض على السبورة، أو على جهاز العرض فوق الرأس، ومن التعديلات التي طرأت على هذا



الترتيب أن تكون الصفوف العرضية طويلة والرأسيّة قصيرة، أي أن يجلس التلاميذ قريبين الواحد من الآخر في عدد قليل من الصفوف بدلاً من أن تتباعد هذه الصفوف بوجود ممرات بين كل عمود وآخر. وكثيراً ما يكون الترتيب الأفقي مقيّداً في عروض بيان التعليم المباشر حيث يكون من الأمور الهامة للتلاميذ أن يروا ما يحدث، وأن يكونوا قريبين من المعلم (كما يتضح في الشكل ١,٣)، ولا يسر هذان الترتيبان طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ.



الشكل ١,٣

ترتيب مقاعد التلاميذ في الصف في صفوف أفقية

المهام التفاعلية

ودرس التعليم المباشر يمضى ويمر بخمس مراحل هي:

- ١ - يوفر أهدافاً ويثير استعداد التلاميذ وتهيئتهم.
 - ٢ - يعرض بياناً بالمهارة أو الفهم الذي هو محور الدرس.
 - ٣ - يوفر ممارسة مرشدة.
 - ٤ - يراجع الفهم ويوفر تغذية راجعة.
 - ٥ - يكلف التلاميذ بممارسة مستقلة.
- وفيما يلي وصف لهذه المراحل.

وفاهداف وهيئة التلاميذ للدرس :

بغض النظر عن النموذج التعليمي. المستخدم، يبدأ المعلمون الجيدون دروسهم بشرح وتوضيح أهدافهم وتهيئة التلاميذ للتعلم، والقصد من هذه الخطوات المبدئية أن تستحوذ على انتباه التلاميذ وأن تثير دافعيتهم ليشركوا في الدرس.



شرح الأهداف : يحتاج التلاميذ أن يعرفوا الأسباب التي تحدوهم للمشاركة في درس معين، ويريدون أن يعرفوا ما هو متوقع منهم بتقديم صيغ مختصرة لحفظ دروسهم على السبورة أو على لوحات بيانية، وبعض المعلمين يفضلون اللوحات البيانية لأنهم يستطيعون إعدادها في الليلة السابقة على الدرس ويستطيعون تثبيتها على الحائط وتظل السبورة متاحة للاستعمالات الأخرى ويستطيعون أن يحفظوا هذه اللوحات للاستخدام المستقبلي... والمعلمون الفعالون يُلخصون مراحل أو خطوات الدرس والزمن اللازم لكل خطوة، وهذا يتيح للتلاميذ أن يروا التدفق الكلي للدرس وكيف تتلاءم الأجزاء لتكون كلاً... ومشاركة التلاميذ في فهم الخريطة الزمنية للدرس يساعدهم أيضاً على أن يحافظوا على أن يتم الدرس في الوقت المخصص له، والشكل ١,٤ يقدم مثالا لتوزيع زمن الدرس.

هدف اليوم : إن هدف درس اليوم هو أن تتعلموا كيف تعدلون وضع عدسات المجهر المركب بحيث يمكن ملاحظة خلايا النبات بدقة وعلى نحو صحيح.

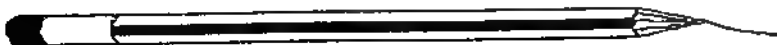
جدول الأعمال

- ٥ دقائق : مقدمة ، ومراجعة ، وأهداف.
- ٥ دقائق : المبررات والأساس العقلاني.
- ١٠ دقائق : عرض بيان بكيفية تعديل العدسات على المجهر - أسئلة وإجابات.
- ٢٠ دقيقة : ممارسة وتدريب على مجهرك (وسوف أمر عليكم للمساعدة).
- ١٠ دقائق : تلخيص وتحديد الواجب المنزلي للغد.

شكل ١,٤

هدف درس اليوم عن المجهر وجدول الأعمال

وتوعية التلاميذ بما سوف يتعلمون يساعدهم على الربط بين الدرس وحياتهم ويشير دافعيتهم بحيث يبذلون جهداً أكبر، ويساعدهم أيضاً على أن يسترجعوا



التعلم السابق الملائم للدرس من ذاكرتهم الطويلة المدى واستدعائه إلى الذاكرة العاملة حيث يمكن استخدامه ليتكامل مع المعلومات الجديدة التي تقدم في الشرح وعرض البيان.

التهيئة للدرس : لقد وجد المعلمون الأكفاء أن المراجعة المختصرة التي تدفع التلاميذ لاسترجاع درس الأمس، أو طرح سؤال أو حكاية قصة أو واقعة تربط معرفة التلميذ السابقة بدرس اليوم طريقة جيدة للبدء.

وتساعد أنشطة التهيئة والاستعداد التلاميذ على تحويل انتباههم إلى الدرس عن أنشطة سابقة كانوا يمارسونها «تغيير الصفوف في المدرسة الثانوية، تغيير الموضوعات أو المواد في المدارس الابتدائية، فترة الغداء، والفرصة، ثم يبدأون في عملية التركيز على موضوع الدرس الحالي».

إن هذه الأنشطة تفيد أيضاً في استثارة الدافعية للمشاركة في الدرس، وينمي كل معلم أسلوبه في التهيئة، ولكن لا يوجد مدرس فعال يحذف أو يغفل هذا العنصر الهام في أي درس.

والخلاصة أن تقديم الأساس العقلاني للدرس والمراجعة أو التلخيص بالنسبة لأي درس عمل هام، ولكنه هام على وجه الخصوص للدروس الموجهة لاكتساب مهارات. مثل هذه الدروس عادة تركز على مهارات منفصلة قد لا يدرك التلاميذ أهميتها ولكنها تتطلب دافعية عالية والتزاماً بالممارسة والتدريب من جانب التلميذ، ومعرفة السبب الذي يحمل على تدريس مهارة معينة يساعد بصفة عامة على إثارة دافعية التلميذ، ويحقق الالتزام المرغوب فيه من قبل التلميذ أفضل من استخدام عبارات عامة مثل : «هذا الدرس مفيد لك» ، «سوف تحتاجه حين تبحث عن عمل» ، «إنه مطلوب في دليل المنهج».

عرض الموضوع وعرض البيان :

المرحلة الثانية من درس التعليم المباشر هي عرض المواد التعليمية، ومفتاح الدروس الناجحة أن تعرض المعلومات بأكبر درجة من الوضوح تستطيعها، وأن تتبع إرشادات عروض البيان الفعالة.



تحقيق الوضوح : إن السلوك التدريسي الذي أسفرت البحوث على نحو متسق بأن له أثراً في تعلم التلميذ - هو قدرة المعلم على أن يكون واضحاً ومحدداً، والحدس العام أو الذوق العام يخبرنا بأن التلاميذ سوف يتعلمون بدرجة أكبر حين يكون المعلمون واضحين ومحددين عنه حين يكونون غامضين . ومع ذلك فإن الباحثين والملاحظين للمعلمين المبتدئين وذوى الخبرة يجدون أمثلة كثيرة لشروح غامضة تؤدي إلى الخلط والارتباك . ويحدث هذا بصفة عامة حين لا يكون المعلم متمكناً من الموضوع بحيث يشرحه للآخرين ويتحقق وضوح العرض بالتخطيط والتنظيم وسوف تساعدك ممارسة المقترحات التى قدمها روزنشاين وستيفنز - Rosenshine and Stevens ١٩٨٦ والتي تظهر فى الشكل ١,٥ على تحقيق الوضوح.

القيام بعروض البيان : يعتمد التعليم المباشر اعتماداً كبيراً على أن قادراً كبيراً مما يتعلم يتم تعلمه من ملاحظة الآخرين، ولقد برهنت نظرية النمذجة السلوكية عند باندورا على وجه التحديد على أن التلاميذ يتعلمون من ملاحظتهم لأنماط سلوك الآخرين أن يؤدوا نفس هذه الأنماط ويتوقعون نتائجها، وهكذا يصبح سلوك الآخرين الجيد منه والردىء موجهاً لسلوك المتعلم، ولا حاجة إلى القول أن التعلم بالتقليد يوفر على التلاميذ قدراً كبيراً من المحاولة والخطأ الذي لا ضرورة إليه، ويستطيع أن يتيح لهم أن يتعلموا الأنماط السلوكية المناسبة بل وغير المناسبة .

ولكى يعرض المعلمون بيئاتاً على نحو فعال لمفهوم معين أو مهارة بعينها، فإن ذلك يتطلب منهم أن يحققوا فهماً متقناً، وإتقاناً للمفهوم أو المهارة قبل عرض بيان بها، وأن يتدربوا ويكرروا ويمارسوا بعناية ودقة جميع جوانب عرض البيان قبيل التدريس الفعلى للمفهوم أو المهارة فى الصف .



١ - وضوح الأهداف والنقاط الرئيسية :

- أ - حدد وبين أهداف العرض .
- ب - ركز على فكرة واحدة «نقطة» ، اتجاه» في الوقت الواحد .
- ج - تجنب الاستطراد .
- د - تجنب التعبيرات الغامضة والضمائر .

٢ - العرض خطوة بعد خطوة :

- أ - اعرض المادة في خطوات صغيرة .
- ب - نظم أو رتب المادة بحيث يتم إتقان النقطة قبل تقديم النقطة التالية .
- ج - قدم توجيهات صريحة خطوة بعد خطوة (حين يكون ذلك ممكناً) .
- د - قدم مخططاً تمهيدياً أو ملخصاً حين تكون المادة مركبة .

٣ - إجراءات محددة وحياتية .

- أ - اعرض نموذجاً للمهارة أو العملية (حين يكون ذلك ملائماً) .
- ب - قدم شروحاً مفصلة ومكررة للنقاط الصعبة .
- ج - وفر للتلاميذ أمثلة متنوعة وحياتية أو محسوسة .

٤ - تأكد من فهم التلاميذ :

- أ - تأكد أن التلاميذ فهموا النقطة قبل التقدم للنقطة التالية .
- ب - اطرح على التلاميذ أسئلة لتراقب وتتابع فهمهم لما تم عرضه .
- ج - اجعل التلاميذ يلخصون النقاط الرئيسية بكلماتهم .
- د - أعد تدريس أجزاء العرض التي يجد التلاميذ صعوبة في فهمها ، إما بمزيد من شرح المعلم أو بأن يعلم التلاميذ بعضهم بعضاً .

الشكل ١,٥

جوانب العرض الواضح



اكتسب الفهم والإتقان : ينبغي أن يتتبع المعلمون إلى ما يجرى بالضبط في عروض بيانهم لكي يضمنوا أن يلاحظ التلاميذ الأنماط السلوكية الصحيحة بدلاً من الأنماط السلوكية غير الصحيحة. . فالمثل القديم «اعمل كما أقول، ولا تعمل كما أعمل» لا يكفي، وعلى المعلمين أن يحاولوا أن يدرسوا معلومات ومهارات أساسية دقيقة، والأمثلة كثيرة في كل نشاط إنساني حيث يؤدي الناس مهارة دون أن يعرفوها، على نحو صحيح لأنهم لاحظوا وتعلموا المهارة من شخص يؤديها أداءً خاطئاً. والنقطة الهامة هنا أنه إذا أراد المعلمون أن يؤدي تلاميذهم شيئاً أداءً صحيحاً، فينبغي أن يتأكدوا بأن يعرضوا بيانه عليهم على نحو صحيح.

انتبه لإعادة السرد والتدريب : من الصعب جداً أن تعرض بياناً بأي شيء بدقة كاملة، وكلما كانت المعلومات أو المهارة أكثر تعقيداً، ازدادت صعوبة عرض بيان بها على نحو دقيق، ولضمان عرض البيان صحيحاً وتحقيق النمذجة السليمة فإن الأمر يقتضي ممارسة قبل عرض البيان بفترة، ويقتضي أيضاً أن يفكر المعلم في الخصائص الحاسمة أو الجوهرية للمهارة أو المفهوم بوضوح وعلى نحو متميز. ومثال ذلك: افترض أنك تريد أن تدرس لتلاميذك كيف يستخدمون نظاماً في الكمبيوتر لتحديد مواضع المعلومات في المكتبة، وأنت تريد أن تعرض بياناً بتطابق أرقام الكتب مع مواضعها، فمن الأهمية بمكان عندئذ أن تراجع النظام الذي سوف تستخدمه في عرض البيان، وأن تتدرب عليه وتعيد السرد بحيث يكون نظام الترقيم والتصنيف الذي تعرضه متسقاً مع ما يجده التلاميذ في مكتبتهم، وإذا كان عرض البيان يتألف من خطوات مثل تشغيل الكمبيوتر، وإدخال المعلومات التي تميز الكتاب، وكتابة رقم الكتاب، ثم المضى إلى الأرفف في المكتبة، فمن الأمور الهامة أن يتم التدريب على هذه الخطوات وتكرارها إلى درجة تحول دون نسيان أي تفصيل أثناء عرض البيان (مثل كتابة: رقم تصنيف الكتاب).

وفر ممارسة موجهة:

إن الذوق العام أو الفهم العام يقول أن «الممارسة تؤدي إلى الإتقان» ولكن هذا المبدأ في الحقيقة لا يصدق دائماً. وكل منا يعرف أناساً يقودون سياراتهم كل يوم، ومع ذلك فإنهم سائقون رديئون، ولسوء الحظ، فإنك تعرف أيضاً معلمين درسوا لسنوات طوال ولكنهم لم يتحسنوا عن اليوم الذي درسوا فيه الدرس الأول. وكذلك، فإنه كثيراً ما لا تتيح التعيينات أو الواجبات التي يكلفه المعلمون تلاميذهم بها نوع الممارسة التي يحتاجونها، وكتابة إجابات عن الأسئلة الواردة في نهاية فصل، أو حل ٢٠ مسألة حساب، أو كتابة مقال لا تساعد التلاميذ على أن يتقنوا الفهم والمهارات الهامة .

ومن الخطوات الحاسمة أو الحرجة في نموذج التعليم المباشر طريقة المعلم في ترتيب الممارسة الموجهة، ولحسن حظ المعلمين يتوافر قدر كبير من الشواهد المستقاة من البحوث التي يمكن أن ترشد جهود المعلمين في مجال الممارسة الطلابية، ومثال ذلك، فإن من المعروف أن الممارسة النشطة يمكن أن تزيد الاحتفاظ أو الحفظ، وتجعل التعلم أكثر آلية، وتجعل في الإمكان أن ينقل المتعلم أثر تعلمه إلى مواقف جديدة أو ضاغطة، والمبادئ التالية يمكن أن ترشد طريقة المعلمين في توفير الممارسة.

* كلف التلاميذ بمقادير صغيرة وبفترات قصيرة من الممارسة ذات المعنى: في معظم الحالات، وخاصة مع تعلم مهارة جديدة، من الأمور الهامة أن تطلب من التلاميذ أن يؤديوا المهارة المرغوب فيها، لفترات زمنية قصيرة، وإذا كانت المهارة معقدة أن تبسط المهمة في البداية، والاختصار والتبسيط لا ينبغي على أية حال أن يشوها نمط المهارة ككل، انظر مرة أخرى إلى مثال المعلم الذي يستخدم نموذج تعليم مباشر لمساعدة التلاميذ على تعلم كيف يتعلمون تحديد موضع كتاب في المكتبة، وبعد شرح كاف وعرض بيان، يريد المعلم من تلاميذه أن يمارسوا المهارة، وإحدى الطرق لعمل هذا، أن ترسل التلاميذ إلى المكتبة ليحددوا مواضع عشرين كتاباً مكتوبة في قائمة، ويحتمل أن تكون الخطة الأكثر كفاءة وانضباطاً أن توفر مجموعات (عينات) من بطاقات الفهرس مبسطة تعقيد نظام الفهرسة، وأن تطلب من التلاميذ أن يبحثوا عن كتاب واحد في كل مرة في البطاقة وفي فهرس الكمبيوتر (وهذا يختصر الممارسة).

* كلف التلاميذ بالممارسة لتزيد من إتقان التعلم Overlearning ينبغي أن تستمر الممارسة والتدريب على المهارات الهامة بحيث تتخطى مرحلة الإتقان المبدئي للمهارة، وعلى التلاميذ أن يتعدوا حد الإتقان في أداء كثير من المهارات التي ترتبط بأداء الفنون، والألعاب الرياضية، والقراءة والكتابة على الآلة الكاتبة أو الكمبيوتر بحيث تصبح هذه المهارات آلية. وعن طريق تجاوز حد الإتقان أي عن طريق فرط التعلم Overlearning، والإتقان السام لمهارة يؤدي إلى استخدامها بفاعلية في المواقف الجديدة أو الضاغطة، وهذه القدرة على الأداء الأوتوماتي لمهارة أو مجموعة أو توليفة من المهارات هي التي تميز الخبير عن المبتدئ في جميع المجالات، وينبغي أن يكون المعلمون حذرين - على أية حال - لأن الجهود التي تبذل في فرط التعلم يمكن أن تصبح مملة. وإذا حدث هذا، فقد تنقص دافعية التلاميذ في التعلم.

* كن على وعى بمزايا وعيوب الممارسة الموزعة والمتجمعة، ومن المعروف أن لدى كثير من المدارس سياسات في الواجبات المدرسية، أو المتزلية، عادة تحدد في بعضها ثلاثين دقيقة في الليلة لكل مادة دراسية للتلاميذ الأكبر سناً، وأقل بدقائق



قليلة فى الليلة للتلاميذ الأصغر، وعلى الرغم من أن الواجب المدرسى يمكن أن يكون ذا قيمة فى توسيع تعلم التلميذ وتعميقه إلا أن متطلباته الزمنية كل ليلة يمكن أن تكون ضارة ، فمقدار الممارسة وتوقيتها يتوقف على عدة عوامل، وعلماء النفس يحددون هذه المسألة فى مصطلحين هما: الممارسة المتجمعة (المستمرة) massed practice والممارسة الموزعة distributed practice ، وعلى الرغم من أن البحوث لا تقدم لنا مبادئ مباشرة يمكن اتباعها فى كل حالة، إلا أنه يوصى باستخدام الممارسة المتجمعة فى تعلم المهارات الجديدة، مع التحذير بأن فترات الممارسة الطويلة يمكن أن تؤدي إلى الملل والتعب، وتكون الممارسة الموزعة أكثر فعالية فى صقل المهارة المألوفة مع التحذير ألا تطول الفترات الفاصلة بين جلسات الممارسة حتى لا ينسى التلاميذ المهارة ويبدأون من جديد.

• انتبه للمراحل المبكرة من الممارسة . إن المراحل الأولى من الممارسة حاسمة وهامة على وجه الخصوص؛ لأنه خلال هذه الفترة يستطيع المتعلم أن يبدأ دون أن يعرف استخدام أساليب غير صحيحة، ينبغي أن يتخلص من تعلمها فيما بعد، وخلال هذه المراحل المبكرة أيضاً من الممارسة يريد المتعلم أن يقيس النجاح فى ضوء أدائه مقارناً بأسلوب الأداء الذى شاهده فى عرض البيان .

راجع الفهم وتأكد من تحقيقه وقدم تغذية راجعة :

هذه المرحلة من مراحل درس التعليم المباشر تشبه شيئاً ما يسمى التسميع recitation، وكثيراً ما تتصف بطرح المعلم أسئلة على تلاميذه، ويتقدم التلاميذ لإجابات يعتقدون أنها صحيحة، ثم يستجيب المعلم عندئذ لإجابات التلاميذ. وهذا جانب هام من درس التعليم المباشر؛ لأنه بدون معرفة النتائج تكون الممارسة قليلة القيمة عند التلاميذ، وفى الحق أن أهم عمل يقوم به المعلمون الذين يستخدمون نموذج التعليم المباشر هو أن يزودوا التلاميذ بتغذية راجعة ذات معنى feedback وبمعرفة النتائج Knowledge of results ، ويستطيع المعلمون أن يوفرُوا تغذية راجعة بطرق كثيرة، مثل التغذية الراجعة اللفظية، والأداء المسجل على شرائط الفيديو أو التسجيلات الصوتية، والاختبارات، والملاحظات، أو التعليقات التحريرية. وبدون تغذية راجعة محددة، لن يتعلم التلاميذ أن يطوروا كتابتهم عن طريق الكتابة، ولا أن يحسنوا قراءتهم عن طريق القراءة، ولا أن يحسنوا الجرى بممارسته.

والسؤال الحيوى والهام بالنسبة للمعلمين هو : كيف يوفرُونَ تغذية راجعة فعالة لصفوف كبيرة من التلاميذ... وفيما يلى بعض الإرشادات الهامة:

١- وفر تغذية راجعة بعد الممارسة بأسرع ما تستطيع:

ليس من الضروري أن توفر تغذية راجعة في نفس اللحظة، ولكن ينبغي أن تتم بسرعة كافية بعد الممارسة الفعلية بحيث يتذكر التلاميذ بوضوح أداءهم، وهذا معناه أن المعلمين الذين يقدمون ملاحظات مكتوبة على المقالات الطلابية ينبغي أن يعيدوا هذه الأوراق المصححة بسرعة، وهذا يعني أن الاختبارات التي تستهدف قياس أداء التلاميذ في الرياضيات أو غيرها ينبغي أن تصحح مباشرة وأن تناقش الأخطاء مع التلاميذ، وبالمثل فإن التغذية الراجعة للأداء التي تتطلب استخدام شرائط الفيديو وشرائط التسجيل الصوتي ينبغي أن ينظم جدول مشاهدتها والاستماع إليها بحد أدنى من التأخير.

٢- اجعل التغذية الراجعة محددة :

بصفة عامة، ينبغي أن تكون التغذية الراجعة محددة بقدر الإمكان لتكون مساعدة للتلاميذ بدرجة أكبر، ومثال ذلك أن تقول: «استخدامك لكلمة السجندل فيه ادعاء، والأفضل منها أن تستخدم كلمة مرأة» بدلا من أن تقول له: «إنك تستخدم في مقالك كلمات كثيرة غريبة» مثال آخر: «لقد أخطأت في هجاء ثلاث كلمات هي: اللؤلؤ، أنيا، وضالة» بدلا من أن تعلق قائلا: «أخطاء هجائية كثيرة».

٣- ركز على الأنماط السلوكية وليس على القصد :

تكون التغذية الراجعة أكثر عونًا للتلاميذ وتثير دفاعية أقل من جتهتهم إذا اتجهت مباشرة إلى أنماط سلوكية بدلا من اتجاهها؛ لتفسير القصد والنية وراء السلوك. ومثال ذلك: «أنا لا أستطيع أن أقرأ خطك، فأنت لا تترك مسافات بين الكلمات وأنت تكتب الغين والعين على نحو واحد بدون نقطة» وذلك بدلا من قولك: «أنت لا تعمل على تحسين خطك» أو «حين تحدثت إلى الصف في المرة الأخيرة كان صوتك خفیفًا، بحيث إن معظم التلاميذ لم يستطيعوا سماع ما قلته» بدلا من قولك: «ينبغي عليك أن تحاول التغلب على خجلك».

٤- اجعل التغذية الراجعة ملائمة لمرحلة نمو المتعلم :

وكما أن معرفة النتائج هامة، فإن التغذية الراجعة ينبغي أن تتم بعناية وحرص حتى تساعده على التعلم، وأحيانا يمكن أن يقدم للتلاميذ فيض من التغذية الراجعة، أو تغذية راجعة معقدة يصعب عليهم فهمها. ومثال ذلك: «شخص يحاول قيادة سيارة للمرة الأولى يستطيع أن يقدر سماع ملاحظة أن يترك قابض السيارة clutch بسرعة وعلى نحو غير تدريجي يجعل السيارة تقفز، والسائق المبتدئ ليس على استعداد لأن تشرح له كيف تتعامل مع الكابح والقابض لكي تحول دون انزلاق السيارة على تل

منحدر، والتلميذ الذى تدرس له القاعدة i before e فى تهجى الكلمات الإنجليزية يحتمل أن يستجيب استجابة طيبة إذا أخبر بأنه تهجى كلمة brief تهجياً صحيحاً، ولكنه قد لا يكون بنفس الاستعداد لفهم: لماذا كلمة Receive صحيحة الهجاء.

٥ - أكد على الثناء على الأداء الصحيح وعلى تغذية الراجعة :

يفضل كل فرد أن يتلقى تغذية راجعة موجبة بدلاً من السالبة، وبصفة عامة فإن الثناء سوف يكون مقبولاً، بينما قد تلقى التغذية الراجعة السلبية النكران؛ ولذلك ينبغي أن يكافح المعلمون لتقديم الثناء والتغذية الراجعة الإيجابية وخاصة حين يتعلم التلميذ المهارات والمفاهيم الجديدة، وحين يلاحظ أداء غير صحيح، فإنه بالطبع ينبغي أن يصحح، وتقدم هنتر Hunter، 1982 طريقة معقولة لمعالجة مشكلة التعامل مع الاستجابات والأداء الخاطئ، لقد أوصت بالأنماط السلوكية الآتية:

أ - قدر وكرم استجابة التلميذ الخاطئة بأن تقدم سؤالاً تكون إجابته الصحيحة ما صدر عن التلميذ، ومثال ذلك: إن «محمد نجيب» هى الإجابة الصحيحة إذا سألتك: من هو أول رئيس لجمهورية مصر العربية؟

ب - قدم للتلميذ مؤشراً يساعده على التوصل إلى الإجابة الصحيحة، ومثال ذلك: «إن رئيس الجمهورية الثالث هو الذى زار القدس وأبرم مع إسرائيل معاهدة سلام».

ج - اجعل التلميذ مسئولاً ومثال ذلك: «أنت لا تعرف الرئيس محمد أنور السادات، ولكن أراهن عندما أسألك نفس السؤال غداً ستجيب الجواب الصحيح».

وتوليفة من التغذية الراجعة الموجبة والسالبة هى الأفضل فى معظم الحالات. ومثال ذلك: «لقد كان أداؤك ممتازاً وأنت تزوج بين الفعل والفاعل، ماعدا فى المزاوجة بين جمع المؤنث والفعل» أو «لقد كنت تمسك بالمضرب المسكة الصحيحة وأنت تقترب من الكرة، ماعدا أنك وضعت كثيراً من ثقل جسمك على قدمك اليسرى» أو «أنا أحب الطريقة التى تحدثت بها أمام الصف، ولكنك فى المناقشة الصفية الأخيرة قاطعت زميلك محمداً ثلاث مرات حين كان يحاول أن يوضح وجهة نظره».

٦ - حين تقدم تغذية راجعة سلبية، أظهر كيف يتم الأداء على نحو صحيح :

إن معرفة أن شيئاً قد تم القيام به بطريقة خاطئة لا يساعد التلميذ على عمله على نحو صائب، وينبغى أن يصحب التغذية الراجعة السالبة دائماً أفعال المعلم التى تعرض بياناً بالأداء الصحيح وإذا كان التلميذ يقذف كرة السلة براحة يده، ينبغى أن يبرر المعلم ذلك، وأن يعرض بياناً بكيفية وضع الكرة على أطراف الأصابع. وإذا كان بالمقال عدد من الكلمات المستخدمة استخداماً غير صحيح، ينبغى أن يكتب المعلم

الكلمات الأكثر ملاءمة، وإذا كان التلاميذ يضعون أيديهم على لوحة مفاتيح الكمبيوتر على نحو غير صحيح، فإن الوضع الصحيح ينبغي أن يتمذج للتلاميذ.

٧- ساعد التلاميذ على التركيز على العملية بدلاً من التركيز على النتائج :

كثيراً ما يركز المبتدئون اهتمامهم وانتباههم على الأداء القابل للقياس مثل : «لقد كتبت على الكمبيوتر ٣٥ كلمة في الدقيقة دون أية أخطاء» أو « كتبت مقالاً في ساعة» أو «لقد رميت الكرة كذا مترًا» ومسئولية المعلم أن يجعل التلاميذ ينظرون إلى العملية أو إلى أسلوب الأداء، لكي يساعداهم على فهم أن الأسلوب غير الصحيح قد يحقق أهدافاً مباشرة، ولكنه فيما يحتمل سوف يعوق النمو والتقدم اللاحق، ومثال ذلك : «أن التلميذ قد يكتب ٣٥ كلمة في الدقيقة مستخدماً إصبعين فقط، ولكن هذا التلميذ لن يبلغ فيما يحتمل مستوى كتابة ١٠٠ كلمة في الدقيقة باستخدام هذا الأسلوب».

٨- درس للتلاميذ كيف يوفرون لأنفسهم تغذية راجعة ، وكيف يحكمون على

أدائهم:

من الأمور الهامة للتلاميذ أن يتعلموا كيف يقدرّون أداءهم ويحكمون عليه، ويستطيع المعلمون أن يساعدوا التلاميذ على الحكم على أدائهم بطرق كثيرة؛ يستطيعون أن يشرحوا المحركات التي يستخدمها الخبراء في الحكم على الأداء ، ويستطيعون أن يتيحوا الفرص للتلاميذ ليحكموا على أقرانهم ويقوموا بتقديمهم في علاقته بتقديم الآخرين، ويستطيعون أن يؤكدوا على أهمية مراقبة الذات ووضع الأهداف، وألا يقنعوا بالتغذية الراجعة الخارجية المنشأ من المعلم.

إن عملية تكليف التلاميذ بالممارسة وتزويدهم بالتغذية الراجعة هامة للمعلمين وتتطلب تعلم مجموعة مركبة من الأنماط السلوكية، ومعين التعلم ١،٣ في نهاية هذا الفصل قد صمم لملاحظة المعلمين ذوي الخبرة وهم يستخدمون الممارسة ويوفرون التغذية الراجعة.

توفير ممارسة مستقلة:

إن معظم الممارسة المستقلة التي يكلف بها التلاميذ كمرحلة أخيرة من درس التعليم المباشر هي الواجب المدرسي أو الواجب المنزلي، والواجب المنزلي أو الممارسة المستقلة فرصة لكي يؤدي التلاميذ المهارات المكتسبة حديثاً أداءً مستقلاً، وينبغي النظر إليها باعتبارها استمراراً للممارسة، وليست استمراراً للتعليم، وكذلك يمكن استخدام الواجب المنزلي والممارسة المستقلة باعتبارها طريقة لزيادة وتوسعة زمن التعلم للتلاميذ، ولكن لا ينبغي أن يكلف التلميذ بالواجب المنزلي بدون عناية

ودقة، وإذا كان المعلم لا يقيمه ولا يشمنه، فإن التلاميذ أيضاً لن يقدروه، وفيما يأتي ثلاثة إرشادات للممارسة المستقلة التي يكلف بها التلميذ في صورة واجب منزلي homework:

١ - ينبغي أن يكلف المعلمون التلاميذ بواجبات مدرسية أو منزلية يستطيعون أداءها بنجاح، ولا ينبغي أن يتضمن الواجب المنزلي أو يتطلب استمراراً في التعليم، وإنما استمراراً للممارسة أو إعداداً لمحتوى اليوم التالي.

٢ - ينبغي أن يخبر المعلمون الآباء عن مستوى الاندماج المتوقع منهم، هل يتوقع من الآباء مساعدة أبنائهم أو بناتهم في الإجابة عن الأسئلة الصعبة، أم يوفرون لهم جواً أو مناخاً هادئاً يستطيع التلاميذ فيه أن يتموا تعييناتهم أو واجباتهم المدرسية، هل تتوقع منهم أن يراجعوا هذه التعيينات أو الواجبات؟ هل يعرفون بالتقريب تواتر الواجبات المدرسية ومدتها؟

٣ - ينبغي أن يزود المعلمون التلاميذ بتغذية راجعة على واجباتهم المدرسية، ويراجع كثير من المعلمين ليحددوا ما إذا كان التلاميذ أدوا الواجبات المدرسية أم لم يؤدوها. إن ما ينقله هذا التصرف للتلاميذ أن طريقة أداء الواجب ليست مهمة ولا مستوى الأداء، وإنما مجرد أدائه، وسرعان ما يدرك التلاميذ أن المهمة هي أن يكتب أى شيء على الورق، وإحدى الطرق التي توفر تغذية راجعة أن تدمج التلاميذ الآخرين في تصحيح الواجب المدرسي.



طرق التعليم أو التدريس المباشر

منذ ستينيات هذا القرن تزايدت طرق التدريس التي يمارسها المدرسون تزايداً مستمراً في المرحلة الابتدائية والثانوية على السواء، وعلى الرغم من ذلك فلقد استمرت طرق التدريس المباشر من أكثرها أهمية واستخداماً من قبل المدرسين (١٩٩٣ Kyriacou and Wilkins)، ويمكن تصنيف طرق التدريس المباشر في أربع فئات:

١ - الإعلام والوصف والشرح .

٢ - عرض البيانات والنمذجة والتدريب Coaching .

٣ - طرح أسئلة .

٤ - مراقبة الممارسة والتدخل النشط .

٥ - التدريس المباشر بالتفويض .



١. الإعلام والوصف والشرح :

لقد تناولت البحوث بالدرس آراء المدرسين والتلاميذ في التدريس الجيد، ولقد أبانت جميع التقارير البحثية تقريباً بأن المدرس الجيد هو القادر على الشرح الواضح (Brown and McIntyre , 1993)، والحق أن الصورة الشائعة عن معنى التدريس، أنه يتضمن مدرساً يشرح موضوعاً، ولذلك فليس غريباً أن نجد البحوث والكتابات عن التدريس تركز على الخصائص الأساسية لشرح المدرس الفعال (Wragg and Brown 1993) ولقد لقيت الإشارة إلى الحاجة للمساندة الملائمة Scaffolding (أى كيف يساعد المدرس التلميذ في التعلم من الشروح التى يقدمها، اهتماماً خاصاً فى تحليل الشرح الفعال الذى يقوم به المدرس).

إن العرض الذى يقدمه المدرس سواء أكان إعلاماً، أم وصفاً أم شرحاً يستغرق عادة ما بين دقائق معدودة قليلة إلى محاضرة قصيرة تستغرق حوالى نصف ساعة، وفى كثير من الحالات، لا يقتصر العرض كله على حديث المدرس واستماع التلاميذ أو كتابتهم لمذكرات، أو ملخص، وإنما قد يتوقف المدرس بين الحين والآخر طارحاً أسئلة على التلاميذ لكى يحافظ على اهتمامهم بالدرس ويضمن اندماجهم فيه، وليتبين أنهم يتابعون ما يلقى على مسامعهم ويفهمونه، ويندرج ما يقوله المدرس فى فئتين:

الأولى : عرض أو شرح ينقل إلى التلاميذ الموضوع نفسه مثل شرح كيف تؤثر العوامل الاقتصادية والجغرافية فى موقع المستعمرات الأولى.

الثانية : شرح أو عرض ينبه التلاميذ إلى الملامح الهامة للموضوع الذى سيبدأون فى دراسته أو المهمة التى سيقومون بها إذا أريد للتعلم أن يمضى على نحو فعال، ومثال ذلك: «إبراز أنه عند حساب طول أحد أضلاع المثلث القائم الزاوية، لابد أن يتأكدوا من المطلوب، هل هو حساب طول الوتر أم حساب طول أحد الضلعين الآخرين؛ لأن المحاولة تختلف فى الحالة الأولى عنها فى الحالة الثانية، وكثير من الشروح تضم هذين النوعين عند بداية الدرس، ولقد ذهب أوزوبل Ausubel عام ١٩٦٨ إلى أنه على المدرسين أن ينبهوا التلاميذ وينشطوهم ويوعوهم فى بداية الدرس إلى الطرق التى يرتبط بها المحتوى والمهام بتعلمهم السابق حتى يصبح التعلم الجديد أكثر معنى، وبالتالي أكثر فاعلية وهو يرى على وجه الخصوص أنه ينبغى أن يزود المدرس التلاميذ بمفاهيم حاكمة superordinate تنظم أفكار الدرس، ولقد أطلق عليها منظمات تمهيدية advanced organizers ، وهى فى الأساس أفكار مفتاحية تزود التلاميذ بإطار يضمن معنى على النشاط التعلمى. وعلى سبيل المثال، إذا كان التلاميذ يدرسون مادة تتعلق بأسباب حرب معينة فقد يكون من المفيد للمدرس أن يلفت نظر التلاميذ إلى تمييز هام بين العوامل التى تزيد من احتمال نشوب الحرب (كعدم

الاستقرار السياسى) أو (الخلاف حول التجارة، أو الطموحات الإقليمية والجغرافية) والحادثة أو الواقعة التى تعجل حدوث الحرب (أن القوة الأخرى تغزو قطرًا ثالثًا، أو ملكها قد مات). إن مثل هذا التمييز يمكن أن يساعد التلاميذ فى تصنيف الشاهد التاريخى بفاعلية أكبر وأن ينظروا ويميزوا الفرق بين أسباب وقوع الواقعة! وأسباب وقوعها فى هذا التوقيت! ويتبنى أوزويل أيضًا استخدام المراجعة فى نهاية الدرس، حيث يراجع المدرس والتلاميذ ما تم تعلمه ويربطونه بالتعلم السابق والتعلم المستقبلى؛ لأن هذا يساعد التلاميذ على تنمية إطار لتعلمهم ويوفر فرصة لتصحيح أى سوء فهم ممكن، وتؤكد كثير من نماذج التدريس المباشر على أهمية حاجة المدرسين إلى أن يلخصوا النقاط الأساسية للتلاميذ ويسألونهم عن هذه النقاط قبل تعلم الموضوعات والمهام ويعدها لتعظيم التعلم.

ولقد أبرزت البحوث التى أجريت على شرح المدرسين عددًا من الملامح التى تزيد من فاعليته :

• **الوضوح :** أهم ملمح للشرح أن يكون واضحًا وعند المستوى المناسب الذى يفهمه التلاميذ.

• **البنية :** أن يكون الشرح منظمًا بعناية بحيث يتم تقسيم الأفكار الأساسية والمفاهيم إلى أجزاء ذات معنى، ثم ترتب هذه ترتيبًا متتابعًا منطقيًا.

• **الطول :** ينبغى أن تكون العروض قصيرة، وألا تستغرق عادة أكثر من ١٠ دقائق فى المدارس الابتدائية أو عشرين دقيقة فى المدارس الثانوية.

وسيجد التلاميذ صعوبة فى الاستمرار فى الانتباه لفترات أطول ما لم يتخلل العرض أسئلة وأنشطة أخرى.

• **الحفاظ على الانتباه :** ينبغى أن يتضمن الإلقاء والتوصيل تباينًا فى التأكيد، ونغمة الصوت وطبقته، وأن يتوافر التقاء عين المدرس بعيون التلاميذ، وأن يوزع على الصف كله، وأن تقلل لغة الجسم إلى التلاميذ الحماس والاهتمام.

• **اللغة :** أن يتجنب المدرس استخدام لغة معقدة أو مصطلحات غريبة وغير مفهومة، وأن يشرح أى مصطلح أو لفظ يحتاج التلاميذ معرفته.

• **استخدام الأمثلة :** أن يستخدم المدرس فى شرحه أمثلة، ومماثلات واستعارات يستقيها على وجه الخصوص من الحياة اليومية أو تلك التى ترتبط على نحو مباشر بخبرة التلاميذ واهتماماتهم.



* مراجعة الفهم إن المدرس ينظر إلى وجوه التلاميذ باحثاً عن أمارات تدل على حيرتهم، ويستخدم أسئلة ليتأكد من فهم النقطة التي عرضها قبل أن ينتقل إلى ما يليها، ويتيح للتلاميذ الفرصة ليسألوا عما غمض عليهم

٢. عرض البيان والنمذجة والتدريب :

من أهم الأدوار التي يلعبها المدرس أن يكون نموذجاً لنوع التفكير والسلوك الذي يريد للتلاميذ أن يقوموا به. وكل ما يعمل به المدرس في تناول موضوع أو القيام بمهمة يعتبر إلى حد كبير نموذجاً لخبرة أعظم ودليلاً على سعة اطلاع، سواء كان يقوم بتجربة في العلوم، أو يقرأ جهرياً في كتاب، أو يحل مسألة رياضيات على السبورة، أو يشرح للتلاميذ كيف يسجلون هدفاً في كرة السلة. ولذلك فإن جانباً هاماً من التدريس المباشر يتضمن ويتطلب اهتماماً بقدرة المدرس وطريقته في عرض البيان أمام التلاميذ وفي تدريسيهم، وفي أن يكون نموذجاً يحاكيه بحيث يحقق أفضل تأثير (Good and Brophy 1991).

ويسلم كثير من المدرسين بأن التلاميذ يحوزون مهارات الدرس والتعلم الضرورية واللازمة للقيام بالأعمال والمهام الأكاديمية، أو يفترضون أنهم يستطيعون أن ينموا هذه المهارات بالمحاولة والخطأ. والحق أن عدداً من الكتاب قد أبانوا أن التلاميذ كثيراً ما يعجزون عن القيام بهذه المهام والأعمال بنجاح؛ لأنهم ببساطة لا يحوزون هذه المهارات (Nisbet and Shucksmith 1986) وقد ترتب على ذلك أن المدرسين ينفقون الآن وقتاً أطول في الدروس ليراجعوا ويتأكدوا أنه يتوافر لدى تلاميذهم مهارات الدرس والتعلم اللازمة، ويخصصون وقتاً على نحو صريح لتنمية هذه المهارات حين يكون ذلك ضرورياً، والحق أن تدريس مهارات المذاكرة والتعلم من المجالات التي تنامي بسرعة في المدارس ومن الأمثلة الواضحة التي تبرز فيها أهمية هذه المهارات؛ المراجعة استعداداً للاختبارات والامتحانات، وحاجة التلاميذ إلى المساعدة في هذا المجال بحيث يستطيعون أن يديروا وينظموا وقتهم للإعداد، وأن يسموا إجراءات فعالة وعمليات تساعد على مراجعة ومذاكرة الموضوعات بكفاءة. والواقع أن كثيراً من التلاميذ يعجزون عن القيام بهذا بفاعلية، ولذلك فقد اتضح بالبحث أن التعليم المباشر لاستراتيجيات المراجعة برهن على نفعه وفائدته للتلاميذ (Maclure and Davies 1991).

إن القول بأن المدرس عليه أن يكون نموذجاً جيداً ، لا يعنى أن عليه أن يكون كاملاً ، وأنه ينبغي أن يعرف كل شيء عن مادته . والحق أنه كثيراً ما يكون من الجوانب المربية للتلاميذ أن تبين لهم أن هناك أشياء لا تعرفها ؛ لأن هذا ينقل إليهم أنه ما تزال هناك أشياء تتعلم ، وتفهم وتكتشف عن الموضوع ، حتى بالنسبة لأولئك الذين درسوه سنوات طوال ، ولا يزالون يدرسونه ، ومع ذلك فإنه من الأهمية بمكان أن يتصرف بأمانة . وعلى سبيل المثال ، إذا أخطأت فى شرح عملية أو إجراء ، عليك أن تعترف بهذا على نحو مباشر وأن تصحح الخطأ ، وأنت كنموذج تحتاج أن تكون أميناً فيما يتعلق بما تعرف وما لا تعرف ، وبالجوانب التى تشك فيها .

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن ينقل المدرس للتلاميذ الاهتمام بالموضوع والتحمس له ؛ لأن حماس المدرس واهتمامه ينتقل إلى التلاميذ ، ويقابل هذا إذا أبدى المدرس سأمًا واتضح أنه يمضى فى أعمال التدريس باهتمام قليل ، فإن هذا يجعل حفاظ التلاميذ على اهتمامهم بالدرس واتدماجهم فيه أمراً صعباً ، ويمكن تحسين كونك نموذجاً جيداً ، بما يحيط بك ، فعرضك لملاحظات ملونة ، وبعض أعمال التلاميذ على حوائط الصف ، يساعد فى إبلاغ التلاميذ بأن العمل الذى فى أيديهم مثير للاهتمام وله قيمته .

وثمة جانب هام آخر من النمذجة ، وهو أن توضح للتلاميذ كيف يمكن تجزئة المهمة إلى أجزاءها ، ثم تساعد التلاميذ على تناول هذه الأجزاء بنجاح ، ومن أمثلة ذلك : «مدرس المدرسة الابتدائية الذى يعرض بياناً على السبورة يبين فيه كيف تكتب قصيدة ، إنه يستثير التلاميذ أولاً ليقترحوا موضوعاً للقصيدة ، ثم يستثير بعض الأفكار عن أحد هذه الموضوعات المقترحة ، ثم تحدد خطة للقافية ، والإيقاع ، ثم تكتب القصيدة وتعاد كتابتها على السبورة وتحصل على مزيد من الأفكار من التلاميذ أثناء هذه المراحل . إن هذه الخبرة تزود التلاميذ باستبصار عما تتطلبه كتابة قصيدة .

إن الطريقة التى يتبعها المدرس فى عرض بيان بتناوله لمهمة أو أدائه لعمل فى بعض المجالات الدراسية يقصد بها أنه يقدم نموذجاً يحتذىه التلاميذ ، وكثيراً ما يقول المدرسون أنهم يريدون من تلاميذهم أن يؤدوا المهمة أو يقوموا بالعمل بالطريقة التى شاهدوها ، ومثل هذا التعليم يساعد التلاميذ على تحقيق فهم واضح لما تتطلبه المهمة أو العمل ، ودور المدرس كنموذج فى تدريس لغة أجنبية يمضى خطوة أبعد من هذا . لأن استخدام المدرس للغة يمثل التعليم الأساسى فى اللغة الأجنبية ، وهنا يحتاج المدرس إلى إبراز الملامح الأساسية للعملية وهى تشبه فى المرحلة الأولى من التعليم طريقة الوالدين فى تشكيل استخدام الأطفال الصغار للغة وتوسيعها ، أى أن المدرس يحقق هذا الإبرار للملامح بتأكيد هذه الملامح وتكرارها ، ويتضح دور المدرس



كنموذج وضوحاً شديداً في تعليم العزف على آلة موسيقية، وفي الأداء الماهر للألعاب الرياضية حيث يكون لنوعية تمذجة المدرس وتدريبه تأثير كبير في جودة أداء التلميذ للمهارة فيما بعد.

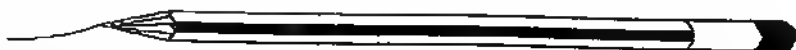
٣. طرح الأسئلة:

هناك مهنة قليلة تستخدمه بالمقارنة بالتدريس حيث يطرح شخص أسئلة كثيرة يعرف إجابتها ، وطرح الأسئلة إحدى المهارات الأساسية في التدريس ، وقد وضعت موضوع البحث والتحليل (Brown & Wragg , 1993).

وعند النظر إلى الأنواع المختلفة للأسئلة، من التمييزات الهامة، التمييز بين طرح أسئلة مغلقة (أى لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة) وطرح أسئلة مفتوحة (حيث يمكن اعتبار كثير من الإجابات صحيحة ومقبولة للسؤال الواحد) وثمة تمييز آخر هام وهو التمييز بين الأسئلة المنخفضة المستوى lower - order questions (والتي تعتمد إلى حد كبير في الإجابة عنها على استرجاع أو استدعاء الحقائق والمعلومات) وأسئلة عالية المستوى higher - order questions (وهذه تتطلب أن يندمج التلاميذ في تفكير دقيق وتحليل ناقد قبل الإجابة عنها) وتدل البحوث التي أجريت على التدريس الصفى على أن أغلبية الأسئلة التي يطرحها المدرسون مغلقة ومن المستوى المنخفض وينبغي أن يستخدم المدرسون أسئلة أكثر من النوع المفتوح النهاية ومن المستوى المعرفى الأعلى لاستثارة تفكير التلاميذ وفهمهم.

ولقد بينت البحوث أيضاً أنه حين يطرح المدرسون أسئلة مفتوحة وذات مستوى عال، فإن من الأهمية بمكان أن يتيحوا للتلاميذ بعض الوقت ليفكروا فيها قبل أن يجيبوا عنها، وإتاحة وقت انتظار كاف Wait Time يؤدي إلى رفع مستوى جودة الإجابات (Slavin , 1991).

ومن الأمور الهامة في طرح الأسئلة مطابقة السؤال لمستوى فهم التلميذ، ومن نواحي قصور المدرسين أن يكون لديهم فكرة بالغة التحديد عن الإجابة الصحيحة للسؤال في عقولهم، وكثيراً ما يقضى التلاميذ وقتاً طويلاً في محاولة معرفة نمط الإجابة التي يريد أن يسمعها المدرس، ويرى كثير من الباحثين والكتاب أنه ينبغي أن يقضى المدرسون وقتاً أطول في التفكير في دلالة إجابة التلميذ عن فهمه الحالى، وأن يبدأوا عملهم التعليمى مع التلميذ من هذه النقطة إن فكرة البناء على أساس فهم التلميذ والنقطة التي يوجد فيها تقع في قلب الفكرة البنائية أو البيئية Constructivist عن طريقة التلاميذ في التعليم والتي تركز على طرق تشكيل التلاميذ وتكوينهم وبنائهم لفهم الجديد على نحو نشط يربط خبرات التعليم بفهمهم السابق (Gipps , 1992).



ومن المهام والأعمال الأساسية بالنسبة للمدرسين التمييز، أو مراعاة الفروق الفردية Differentiation ويقصد به القدرة على تكليف التلاميذ بأنشطة تعلم تلائم مستويات قدراتهم المختلفة وهم في نفس الصف، ويذهب كيري 1993 Kerry في دراسة عن تنمية مهارات المدرسين في طرح الأسئلة، إلى أن الاستخدام الفعال للأسئلة (شفوياً وتحريياً) يقع في قلب قدرة المدرس على مراعاة الفروق الفردية؛ لأن المهارة في استخدام الأسئلة من حيث مضمونها وطريقتها ووقت طرحها يمكن أن توفر مستويات مختلفة من التحدي المعرفي بالنسبة للتلميذ، ويمكن أن تتيح للتلميذ الاندماج في سؤال عند المستوى الذي يلائم حاجاتهم.

وثمة جانب هام آخر في طرح الأسئلة وهو الحاجة لتوفير تعزيز إيجابي كلما أجاب التلميذ عن سؤال، وهذا يتضمن ويتطلب ليس تقديم الشئ فحسب بأن تقول: «حسناً أو أجدت العمل» حين تكون الإجابة صحيحة، بل أن تكون مسانداً ومشجعاً حين تقترب الإجابة من الصحة، أو حين يكون التلميذ قد بذل جهداً، والاستخدام المتظم للشئ يساعد التلميذ على زيادة ثقتهم في محاولة الإجابة عن الأسئلة ويقابل هذا ويتبين معه، أن يكون المدرس عدائياً، والأسوأ من ذلك أن يخجل التلميذ؛ لأن إجابته كانت ضعيفة، مما يؤدي إلى كف التلميذ وابتعادهم عن الاندماج اللاحق في التعليم، وقد كتب الكثير عن الاستخدام الماهر للتعزيز في حجرة الدراسة، بما ينمي التعلم. . . ويعتبر التناول الفعال من قبل المدرس للتفاعلات الناتجة عن طرح الأسئلة والإجابة عليها من قبل التلاميذ - أحد جوانب التدريس الهامة التي تسهم إسهاماً قوياً ومؤثراً في خلق مناخ صفى يشعر التلاميذ فيه شعوراً إيجابياً كمتعلمين مما يدفعهم للمشاركة على نحو نشط فيما يطرح فيه من مهام أكاديمية وأعمال تعليمية.

وأخيراً، فإن البحوث تبين جانباً آخر هاماً لطرح الأسئلة وهو التأكد من توزيعها على الصف كله، ويتضمن هذا ويتطلب تجنب النقاط العمياء في حجرة الدراسة، وتجنب طرح الأسئلة على التلاميذ الذين يرفعون أيديهم، أو الذين يحتمل أن يجيبوا على السؤال إجابة صحيحة، كما يتطلب عدم تجاهل التلاميذ الذين يتجنبون النظر إلى المدرس.

٤. مراقبة الممارسة والتدخل النشط :

من ملامح التعليم المباشر أن يتضمن فترة من الممارسة الموجهة أو المعانة إن عبارة: «المران يؤدي إلى الإتقان» يشجع استخدامها، ولكن الحقيقة أن الممارسة إلى جانب التغذية الراجعة هي التي تحقق الإتقان، وخاصة إذا كانت التغذية الراجعة سريعة ومساعدة، وتصدر عن مدرس حساس لنوع التغذية الراجعة التي تحقق أعظم فائدة،



وفى المعالجات المبكرة للتعليم المباشر، كان التأكيد فى التغذية الراجعة على أنها ينبغي أن تكون سريعة ومصححة، وفى هذه الحالة فإن توفير مفتاح تصحيح لمراجعة الإجابات فى ضوءه سوف تحقق هذا الشرط، كما هو الحال فى الكتب المبرمجة، غير أنه مع تزايد قبول وجهة النظر البنائية لتعلم التلاميذ انصرف التأكيد إلى دور التغذية الراجعة كوسيلة لمساندة تعلم التلميذ scaffolding حيث يندمج المدرس مع التلميذ اندماجاً دقيقاً لمساعد التلميذ على تنمية فهمه، ومن أمثلة ذلك : «ما قام به مركز وشر Mercer and Fisher عام ١٩٩٢ حيث درسا كيفية تدخل المدرسين تدخلاً فعالاً لمساعدوا التلاميذ على أن يتعلموا متى يستخدمون الأنشطة بمساعدة الحاسب الآلى Computer - based activites. إن تحليلهما للدعم الذى قدمه المدرسون يوضح كيف تؤدي المساندة الفعالة إلى تحسين الخبرة المتوافرة فى برنامج الكمبيوتر وتساعد التلاميذ على التغلب على نواحي القصور التى تحدث لو أن التلاميذ استخدموا هذه البرامج دون تدخل المدرس.

وثمة ملمح هام آخر لمراقبة الممارسة وهو أن يكون التدخل نشطاً، فمن السهل على المدرسين أن يدوروا على التلاميذ فى الغرفة، ويقدموا المساعدة حين يبدو أن التلاميذ يواجهون مشكلات، ولسوء الحظ فإن بعض التلاميذ الذين يواجهون مشكلات لا يطلبون المساعدة، وبدلاً من أن ينتقلوا إلى السؤال التالى أو المهمة التالية، فإنهم يحاولون إظهار أنهم يعملون كلما اقترب منهم المدرس، هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ كثيراً ما يخفون فى إدراك أنهم وقعوا فى أخطاء وهم يتقدمون فى العمل. وفى ظل هذه الظروف، من الأمور الهامة للمدرسين أن يستجوبوا التلاميذ على نحو نشط ليتبينوا هل هم مندمجون فى المهمة أو العمل (بدلاً من انتظار التلاميذ حتى يطلبوا المساعدة) وأن يراجعوا عملهم، وأن يطرحوا عليهم أسئلة ليتأكدوا من فهمهم. إن هذا التدخل النشط يؤدي إلى تحديد المشكلات والكشف عنها فى مرحلة مبكرة، ويضمن توزيع التعليم على جميع التلاميذ الناجحين ومن يواجهون مشكلات (سواء طلبوا المساعدة من المدرس أم لم يطلبوها).

وتوفير أنشطة تتيح ممارسة منتظمة لما تم تعلمه نقطة هامة أيضاً، ولا بد من تخصيص وقت أثناء البرنامج الدراسى لضمان أن يتم اختبار التلاميذ على نحو منتظم وأن يعيدوا سرد التعلم السابق. ومن الخطأ افتراض أن التلاميذ الذين تعلموا شيئاً تعلموا جيداً سوف يقدرّون على استدعاء ما تعلموه واستخدامه فيما بعد حين يتطلب الموقف ذلك. فكل ما يتعلمه التلاميذ يتطلب الاستخدام المتكرر من قبلهم إلى أن يتحقق إتقان التعلم لضمان قدرتهم على استخدامه ومهارتهم فى هذا الاستخدام. وهناك ثلاثة أشياء



يستطيع أن يقوم بها المدرسون في التعليم المباشر للمساعدة في ترسيخ فاعلية التعلم وبالتالي تيسير الاستدعاء فيما بعد وهي :

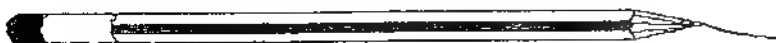
* أولاً : يحتاجون إلى جعل التعلم الجديد تعلمًا ذا معنى بأكبر درجة ممكنة وذلك بربطه بالتعلم السابق والفهم، والذي قد يتضمن ويتطلب منظمات تمهيدية .

* ثانيًا : هناك حاجة إلى أن يتحقق إتقان التعلم بالممارسة المناسبة، إن هذه الممارسة تتضمن وتطلب - ليس تكرار نفس التعلم، بل - استخدام أمثلة متنوعة حيث يكون ذلك التعلم مناسبًا، وعلى سبيل المثال، في تعلم كيفية قسمة الأعداد، ينبغي أن تتضمن الممارسة والتمرين ليس القيام بحل سلسلة من مسائل القسمة، بل وكذلك معالجة مواقف حل مشكلات متنوعة ومسائل مختلفة تتم فيها ممارسة القسمة .

* ثالثًا : يحتاج المدرس لتدريس التلاميذ حيلًا مختلفة تساعدهم على الاستدعاء والأداء، وقد تتراوح هذه ما بين حيل بسيطة، مثل رصد المؤشرات (وعلى سبيل المثال فإن حرف S يشبه الثعبان) وبين معينات ذاكرة معقدة ومتقدمة لتمكن التلميذ من استرجاع قائمة أو معادلة .

ومن الواضح أن فترة الممارسة في طريقة التعليم المباشر لا تقتصر على حل التلاميذ تمرينًا على ما عرضه المدرس أو ما شرحه في بداية الدرس .

فنماذج التدريس المباشر تضم فترة مراجعة review في نهاية الدرس، أو نشاط حيث يسأل التلاميذ فيه عما تعلموه، وهذا يمكنهم من تقييم أدائهم ومن التعلم من أخطائهم، ويمكن المدرسين من مراجعة مدى نجاح تدريسهم، وعلى أية حال فقد ظهرت حديثًا صيغة موسعة من المراجعة يطلق عليها reviewing، وتشير المراجعة بالصيغة الجديدة إلى إنفاق المدرسين بعض الوقت مع التلاميذ في نهاية سلسلة من الدروس، ويطلبون منهم مراجعة تقدمهم، وتميز جوانب عملهم التي يشعرون أنهم قد أنجزوها إنجازًا جيدًا، والصعوبات التي واجهوها وما الذي يشعرون أنهم تعلموه حقًا في الفترة التي يراجعونها. إن هذه المراجعة تبدو فعالة في مساعدة التلاميذ على بلورة تعلمهم وزيادة وعيهم بنواتج التعلم التي تحققت، ولقد نما كثير من هذا وازدهر نتيجة تنمية أشكال جديدة لتسجيل تقدم التلاميذ عن طريق عمل بروفيل، وعن طريق سجلات الإنجاز، مما يشجع التقويم الذاتي عند التلاميذ، وإلى حد ما التفاوض على أهداف تعلمهم .



٥. التدريس المباشر بالتفويض؛

بينما تجد المدرس فى التدريس المباشر مندمجاً على نحو مباشر فى النشاط التعليمى، إلا أن هناك بعض الأنشطة التى يتحول دور المدرس فيها إلى شخص آخر، أو التى تتمثل فى مجموعة متابعة من المادة التعليمية أو فى التكنولوجيا، وتضم الفئة الأولى أنشطة مثل التدريس الخصوصى على يد الوالدين أو الأتراب حيث يحد أحد الوالدين أو تلميذاً يقوم بدور المدرس فى التدريس للتلميذ فى إطار إرشادات محددة، ومن أكثر الأمثلة شيوعاً لهذا التدريس الخصوصى ما يتضمن ويتطلب قراءة، أو المساعدة فى الحساب فى المدارس الابتدائية، وهذه الخطط تبدو ناجحة جداً، وتقدم فى وضوح الفرصة لزيادة زمن الاندماج الأكاديمى وتوفر اهتماماً فردياً وانتباهاً والتفانياً وثيقاً للتلميذ.

وتشير الفئة الثانية إلى استخدام كتب التعلم المبرمج والبرامج التعليمية والرمز التى وضعت وصممت على نحو متسلسل متتابع ومنظم لخبرات التعلم بمساعدة الحاسب الآلى، والصيغ التكنولوجية الأخرى وهذه الخطط توفر عادة صيغاً بصرية من شرح المدرس أو عرض البيان مع توافر الفرصة للممارسة من قبل التلاميذ. والاستجابة غير الصحيحة تتضمن وتتطلب تغذية راجعة بأن يقدم البرنامج فى الكمبيوتر شرحاً إضافياً وعرض بيان آخر (أحياناً يكون مرتبطاً بطبيعة الجواب الخطأ) أو يعيد التلميذ إلى التفسير الأصيل، أو عرض البيان. ولقد قدمت بعض المقررات الدراسية على نحو هادف بواسطة رزم شرائط فيديو Video packages ، ويهدف عدد من الصيغ المتقدمة للتدريس المباشر بالتفويض إلى تعلم لغة أجنبية، والواقع أن هذه الصيغ أو الخطط تجسم التدريس المباشر فى شكله الآلى المحدد تحديداً مسبقاً والذى يقود التلاميذ إلى المراحل الخمس الأساسية للدرس العادى وهى:

- ١ - وضع مجموعة واضحة من الأهداف والأغراض للدرس
 - ٢ - التدريس عن طريق العرض والشرح لما يتعلم.
 - ٣ - طرح أسئلة على التلاميذ للتأكد من فهمهم لما تعلموا.
 - ٤ - توفير فترة من الممارسة تحت إشراف
 - ٥ - تقييم عمل التلاميذ بمراجعته لتبين ما تحقق من الأهداف.
- وبينما يكون معدل النشاط تحت سيطرة التلاميذ إلا أنه لا يتوافر لهم أى شكل آخر من الأشكال إمكانية المناورة أو الضبط فى سياق المقرر المبرمج.
- إن تطور المواد التى تستخدم تكنولوجيا تعليمية متنوعة تتراوح بين كتب التعليم المبرمجة ورزم شرائط الفيديو video - cassette packages. قد صاحبه استخدامهما

على نحو متواتر فى كليات تعليم الكبار أكثر من استخدامها فى المدارس وخاصة فى التعليم المهنى وفى التدريب، حيث يتم وصف التحليل الدقيق لكيفية إسهام التكنولوجيا التعليمية فى تعليم وتحقيق نتائج تعليمية محددة تم وضعها بوضوح فى برامج الدرس والمذاكرة التى يتطلبها إثبات صدق المقرر الدراسى أو السياق، ويوضح Walkin 1982 على سبيل المثال كيف يمكن استخدام تحليل المهارات اللازمة للعمل كأساس لتحديد نتائج تعليمية دقيقة والتى ترتبط بدورها بأنشطة تعلم مناسبة.



متى ينبغي استخدام عروض المدرس ؟

إن التدريس بالمحاضرة يكون بديلاً تعليمياً مناسباً فى الظروف الآتية :

- ١ - حين يكون نشر المعلومات ونقلها لعدد كبير هو الهدف الاساسى .
 - ٢ - عندما تكون هذه المعلومات غير متوفرة فى أى شكل آخر كان توجد فى كتاب .
 - ٣ - عندما يتطلب الأمر انتقاء المعلومات وتنظيمها وعرضها على مجموعة معينة من المتعلمين .
 - ٤ - عندما يكون من الأمور الهامة إثارة الاهتمام بالمعلومات .
 - ٥ - عندما لا تكون هناك حاجة لحفظ المعلومات وتذكرها لفترة طويلة .
- ولكنك كمدرس على الأغلب ستستخدم التعليم المباشر والشرح (المحاضرة) فى الحالات الآتية :
- ١ - إذا كان مدرسوك السابقون استخدموا أسلوب المحاضرة بكثرة وأنتك أحببتهم على الأغلب وتعلمت منهم .
 - ٢ - إذا كان لديك معرفة سابقة بالموضوع .
 - ٣ - إذا كنت تحب الكلام .
 - ٤ - إذا كنت تعتقد أن تلاميذك سوف يتعلمون المادة بهذه الطريقة أفضل تعلم .
 - ٥ - إذا كانت المواد التعليمية المرتبطة بالموضوع والمصادر قليلة .
 - ٦ - إذا كان ينقصك الوقت والبراعة لتيسير التعلم بطريقة أخرى .
 - ٧ - إذا كانت الطريقة تشبع حاجاتك الشخصية والمهنية .



بيئة التعلم ومهام الإدارة

إن البحوث التي أجريت في ١٩٧٠ ، ١٩٨٠ أسفرت عن إرشادات هامة لإدارة الصف إدارة جيدة تنطبق على جميع الصفوف وعلى جميع نماذج التدريس ، وهذه تتضمن طريقة كفاح المعلمين للحصول على تعاون التلميذ ، والوسائل التي يستخدمونها لإثارة دافعيتهم ، وطريقة ترسيخ قواعد وإجراءات واضحة وتدريسها لتلاميذهم ، وتحديد التصرفات والأفعال في بداية العام الدراسي التي تؤدي إلى مضى العمل في الفصول بسلاسة ونعومة فيما بعد طول السنة ، وعلى الرغم من أن هذه الجوانب العامة لإدارة الصف هامة جداً ، إلا أنه مما يساويها في الأهمية أن يدرك المعلمون أن سلوكيات الإدارة تختلف وتتفاوت ، ويتوقف هذا على طريقة التعليم التي يستخدمها المعلم ونوع المهام التعليمية التي تشتق من هذه الطريقة فما قد يعتبر خارجاً على السيطرة في حالة قد يكون مناسباً في حالة أخرى ، ومثال ذلك : «حين يتحدث المعلم إلى الصف كله أثناء درس تعليم مباشر فليس من الملائم أن يتحدث التلميذ الواحد مع الآخر ، غير أن هذا الحديث مناسب ، بل ومطلوب في درس يستخدم النقاش في مجموعات صغيرة» وفي هذا الجزء وصف للمتطلبات الإدارية الفريدة والتي تخص التعليم المباشر .

ويشكل المعلم عادة بيئة التعلم بدقة وإحكام في درس التعليم المباشر ، ويكون المعلم شارحاً وعارض بيان نشط ويتوقع من التلميذ أن يكونوا مستمعين منصتين في المراحل المبكرة من الدرس ، والاستخدام الناجح للنموذج ، يتطلب ظروفًا جيدة للعرض والإصغاء ، ومساحة هادئة تسودها رؤية جيدة بها إمكانيات ملائمة لاستخدام المعينات السمعية والبصرية ، ويتوقف نجاح النموذج على أن يكون لدى التلميذ دافعية لما يعلمه المعلم وللإصغاء لما يقول ، وليس هذا هو الوقت الذي يحدث التلاميذ فيه أقلامهم ، أو يتحدثون إلى جيرانهم أو يعملون مهاماً أخرى ، وفيما بعد حين يطلب من التلميذ التسميع أو ممارسة ما لاحظوه ، تظهر اهتمامات إدارية مختلفة . والخلاصة أن التعليم المباشر يتطلب أن توجد قواعد تحكم تحدث التلميذ ، وإجراءات تضمن الممارسة الجيدة ، واستراتيجيات معينة لتوزيع المشاركة وللتصرف مع سوء السلوك

إدارة حديث التلميذ

إن تحدث التلميذ في أوقات غير مناسبة أو طرح أسئلة تبطل من خطو الدرس من أكثر الأشياء المزعجة لإدارة درس التعليم المباشر ، وقد تتفاوت هذه المشكلة من حيث شدتها من ضجة صافية عالية تضيق المعلم الذي يشرح درسه في الصف المجاور

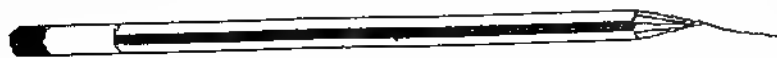
إلى تلميذ يتحدث إلى جاره حين يشرح المعلم أو يعرض بياناً لفكرة هامة. وينبغي أن يطبق المعلمون قاعدة تقضى بعدم تحدث التلاميذ أثناء شرح المدرس لمحتوى الدرس وينبغي أن تدعم وتعزز هذه القاعدة على نحو متسق، وخلال مرحلة الممارسة أو التسميع في الدرس، ينبغي أن يُعلّم التلاميذ الإصغاء لأفكار التلاميذ الآخرين وأن يأخذ كل دوره حين يشاركون في التسميع أو المناقشة.

معدل الخطو أو التقدم في الدرس : Pacing

تنهار دروس التعليم المباشر حين لا تتم المحافظة على قوة الدفع المناسبة، وحين تصبح الوقائع التعليمية بطيئة، وفي دراسة شاققة بين دويل Walter Doyle وكارتر Kathy Carter كيف أن التلاميذ يستطيعون أحياناً وعلى نحو قصدي إعادة تعديل معدل التقدم في التعليم أو في الدرس، ولقد كان الباحثان مهتمين في البداية بالعلاقة بين أداء مهام أكاديمية معينة باندماج التلميذ فيها وإدارة الصف، ولكي يبحثا هذا الموضوع لاحظا معلمة لغة إنجليزية بالمدرسة الإعدادية وتلميذاتها وهي من الطبقة المتوسطة من مدرسة في إحدى ضواحي المدن لمدة ثلاثة شهور، ولقد تم اختيار هذه المعلمة للدراسة لأنها كانت معلمة ذات خبرة كبيرة في تدريس الكتابة للتلميذات.

ولقد وجد الباحثان أن للتلميذ تأثيراً كبيراً على متطلبات المهام في حجرة الدراسة، وعلى سبيل المثال خلال هذه الفترة كلفت المعلمة تلميذاتها بموضوعات شتى للكتابة: كتابة تقرير عن قصة قصيرة، ومقارنة بين الاحتفال بالعيد كما يمارس في حياتهن والاحتفال به كما ورد في قصة قرأنها، كتابة فقرات وصفية مع ما يوضحها من وسائل توضيح، وحاولت المعلمة في بعض الأعمال الكتابية أن تشجع تلميذاتها على الكتابة الابتكارية وعلى توجيه الذات، بأن تترك لهن المجال فسيحاً ومنفتحاً، ولقد وجد الباحثان من الملاحظة التفصيلية لصف هذه المعلمة أن التلميذات ضغطن على المعلمة لإنقاص مساحة توجيه الذات، والحكم المستقل في بعض هذه التعينات حتى التلميذات الذكيات جداً استخدمن تكنيكات مثل طرح الأسئلة واختلاق الخلط والحيرة لإجبار المعلمة على أن تصبح أكثر تحديداً وصراحة، وبعبارة أخرى لقد أثرت التلميذات في المعلمة ودفعنها للتفكير، بدلاً من أن يقمن هن بهذا التفكير

ولقد وجد الباحثان أن التلميذات بطرحهن أسئلة عن المحتوى والإجراءات استطعن تغيير طبيعة التعيين، ليس ذلك فحسب بل وكذلك استطعن إبطاء معدل الخطو والتدفق في الأنشطة الصفية، ولقد تم عمل هذا أحياناً لتأجيل عمل التعيين، أو لتضييع



وقت الدرس، وحين رفضت المعلمة الإجابة عن بعض أسئلة التلميذات التي تستهدف تأجيل العمل وتأخير تدهور الموقف الصفى. وفيما يلى اقتباس من تقرير الباحثين:

«لقد أصبحت بعض التلميذات عنيدات جداً فى مطالبهن، وفى مثل هذه المناسبات، بدأ النظام الصفى فى التصدع، وتم إعادة قوة الدفع والتدفق السلس العادى فى الحصص فحسب، حين وفرت المعلمة الموارد والتوضيحات التى طلبنها، لقد دُفعت المعلمة وأجبرت بعبارة أخرى على أن تختار بين ظروف توجيه التلميذات لأنفسهن ذاتياً، والحفاظ على النظام فى الصف.

ولقد أدركت المعلمة بخبرتها أن نظام الفصل يجرى فى مقدمة الأولويات؛ لأنه بدونهُ يضع كل شيء.

وتصف بحوث كونن Kounin كيف يعمل المعلمون أحياناً أشياء تعوق تدفق الأنشطة الصفية، ومثال ذلك. أحياناً قد يبدأ المعلم نشاطاً، ثم يتركه معلقاً، ولقد سُمى كونن هذا النشاط التعليق dangle ، ومثال ذلك حين يطلب المعلم من التلاميذ أن يجيبوا عن سؤال، ولكنه فجأة يقرر أنه يريد أن يشرح أو يعرض شيئاً لنقطة أخرى، ويحدث التقلقل flip - flop حين يبدأ فى نشاط ثم يتوقف فيه للبدء فى نشاط آخر، ثم العودة إلى النشاط الاصلى، ومثال ذلك حين يطلب المعلم من تلاميذه إخراج كتبهم من القمطر والبدء فى التمرين، ثم يوقف هذه الممارسة لشرح نقطة، ثم يتركهم ليستأنفوا التمرين مرة أخرى. إن التعليق والتقلقل يعوقان التقدم السلس فى أنشطة الصف، مما يحدث خلطاً لدى التلاميذ، والأهم من ذلك أنهما يتيحان للتلاميذ غير المندمجين أن يسيثوا السلوك.

ويعمل المعلمون أيضاً ما يبطئ قوة دفع الدروس، ويصف كونن نمطين من سلوك الإبطاء هما التشظى Fragmentation والتكرار والإطالة overdwelling، فالمعلم الذى يستمر فى الشرح بعد أن اتضح الموضوع للتلاميذ يطيل ويكرر، والمعلم الذى يجزئ الأنشطة إلى وحدات صغيرة يجرئها إلى شذرات وشظايا. . . وإبطاء قوة الدفع يؤدي إلى إعاقه تدفق الدرس وسلاسة خطوه ومعدل تقدمه ويتيح للتلاميذ غير المندمجين فى التعلم الفرص لإعاقة الأنشطة الصفية وإحداث الاضطراب. وإنقاص الأنماط السلوكية المشتتة والمبطنة مهارة يصعب على المعلمين تعلمها؛ لأن التلاميذ ينمون مهارتهم فى أداء هذه الأنماط السلوكية ويخفونها تحت التظاهر بأنهم يريدون فهم الموضوع، وقوة دفع المدرس وتدفقه وسلاسته تختلف باختلاف طبيعة الفصول الدراسية أو الصفوف، ويحتاج المعلمون إلى تعلم أن ما قد يكون تعليقاً dangle فى



صف دراسي قد لا يكون كذلك في آخر، وعليهم أن يكونوا يقظين للمؤشرات أو الإلحاعات فما قد يكون إطالة وتكراراً في مجموعة من التلاميذ قد يكون خطأ ملائماً في مجموعة أخرى.

معالجة سوء السلوك :

تدرس دروس التعليم المباشر أساساً لجميع التلاميذ في الصف، وثمة فرصة في أي موقف به مجموعة كبيرة من التلاميذ ، ويندمج بعض التلاميذ في النشاط الصفّي ولا يندمج آخرون، بل ويجهّد أن تسيء المجموعة الأخيرة التصرف والسلوك. وبدلاً من محاولة الكشف عن أسباب سوء سلوك التلميذ، وهو عمل صعب وليستغرق وقتاً قد يكون من المناسب أن يركز المعلمون على سوء السلوك ذاته، وأن يجدوا الطرق لتغييره، على الأقل حال حدوثه في الصف، وهذه الطريقة تؤكد على أهمية رصد المعلمين لسوء السلوك رسداً صحيحاً، والقيام بتدخلات سريعة ودقيقة، ومفاهيم كونين عن *with - itness*، التخطي *desist behavior, overlappingness* تمثل استراتيجيات تساعد المعلم في هذا الصدد.

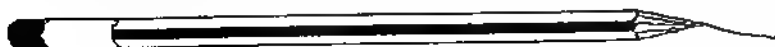
إن مهارة الإدراك الفوري لسوء السلوك *with - itness*، والقدرة على معالجة أكثر من نشاط صفّي في وقت واحد أو التخطي *overlappingness* يصعب على المتعلمين إتقانها ؛ لأنهما تتطلبان قراءة سريعة وصحيحة للمواقف الصفّية والقدرة على أداء عدة سلوكيات تدريسية مختلفة متتالية، ومتى تم تعلمها، على أية حال، فإن إسهامهما كبير لضمان سهولة إدارة الصف وتدفق الدروس وتقدمها في سلاسة.

إدراك ديبب التلمذة :Being With It

ولعلك تذكر معلماً درّس لك، واعتقدت أنه يصبر بظهر رأسه، ولقد أطلق كونين على هذه الظاهرة *with - itness*، إن هؤلاء المعلمين يرصدون السلوك السيئ حال حدوثه وهم غالباً يصيرون في تحديد التلميذ المسئول عن هذا التصرف، والمعلمون الذين تنقصهم هذه المهارة لا يرصدون سوء السلوك عادة في وقت مبكر، وكثيراً ما يخطئون حين يوجهون اللوم للمسئول عن سوء السلوك.

التخطي *Overlappingness* :

إن هذا اللفظ يشير إلى قدرة المعلم على أن يعالج أكثر من نشاط صفّي أو واقعة في وقت واحد، والتخطي فيما يتصل بسوء سلوك التلميذ يشير إلى قدرة المعلم على

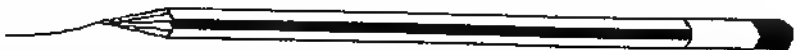


معالجة سوء سلوك معين على نحو غير ظاهر بحيث تستمر قوة دفع الدرس وتدفقه، فالاقتراب من المخالف أحد الأساليب التي يستخدمها المعلمون الفعالون في إدارة الصف وفي استخدام هذه المهارة، وثمة أسلوب آخر وهو وضع اليد على كتف التلميذ الذي يتحدث إلى جاره مع الاستمرار في تقديم التعليمات والإرشادات اللازمة للقيام بمشروع أو تجربة في المعمل أسلوب آخر، وتحقيق التكامل بين ملاحظة ذكية أو سؤال كان يستهدف إعاقة التعليم وبين الدرس مثال آخر للتخطي.

كف الأنماط السلوكية المنحرفة ومنعها : Desist Behaviors

بعض المشاركين في الصف شأنهم شأن المشاركين في أى موقف اجتماعي يحتمل أن يقتربوا أفعالا منحرفة، ومن أمثلة ذلك السلوك المنحرف تخطي حد السرعة في قيادة السيارة بعدة أميال، أو النوم أثناء خطبة الجمعة، أو التحدث إلى زميل في المكتبة يحاول أن يدرس ويستذكر، والمسئولون عن تطبيق القواعد والإجراءات في هذه المواقع قد يستجيبون لهذه المخالفات، وقد يتجاهلونها، فمعظم رجال المرور يتسامحون مع تخطي السرعة بأميال قليلة، والخطيب قد لا يلتفت نظر المصلي النائم، إذا كان عدد هؤلاء قليلاً، وأخصائي المكتبة قد لا ينبه المتحدث إذا كان يتحدث بصوت خفيض، وهذه أنواع من السلوك تعوق العمل، وإذا لم تعالج يحتمل أن تتفاقم، مما يزيد من مشكلات إدارة الصف.

ويستجيب المعلمون إلى هذه الوقائع الكافة والمعتلة بطرق متنوعة، ويحدد كونن ١٩٧٠ ثلاثة أنماط سلوكية : وهى أفعال كافة، وممانعة واضحة، وأخرى غامضة. الأفعال الواضحة هى التى توصل للتلاميذ بالضبط الخطأ الذى يعملونه، واستخدام المعلم للغة حازمة ينقل إلى التلاميذ أنه جاد واستخدام الغضب فى معالجة هذه الوقائع السلوكية المعتلة ينبغى أن تتم السيطرة عليه بعناية ودقة، وكما يوضح المثال فى الشكل ١، ٦ ، فلا يؤذى التلاميذ أن يعرفوا أن ما يعملونه يغضب المعلم، وفى نفس الوقت ، فإن غضب المعلم لا ينبغى التعبير عنه بأسلوب غير منضبط، سلبى أو عقابى.

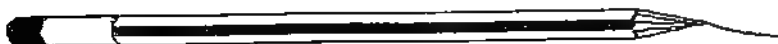


الوضوح	
درجة تحديد المعلم للخطأ	
« امتنع عن عمل هذا » « لا تبر (تحد) القلم أثناء شرحي لكم »	تحديد غير واضح تحديد واضح
الحزم	
درجة إخبار التلاميذ بأن المعلم جاد فيما يقول	
« أرجوك لا تفعل هذا » « أنا لا أسمح مطلقاً ولا أتناصح مع ما تفعله »	رفض غير حازم رفض حازم
الخشونة	
درجة تعبير المعلم عن الغضب	
« لا ينبغي أن تعمل هذا مرة أخرى » « حين تعمل هذا تثير غضبي »	رفض ناعم رفض شديد

الشكل ١،٦

أمثلة من كف الأنماط السلوكية الخاطئة

وفي الشكل ١،٧ عرض لإرشادات تساعد على التصرف إزاء السلوك غير المناسب وإدارته ، ويتوقع المعلمون أن تصدر عن بعض التلاميذ أنماط سلوكية سيئة أثناء دروس التعليم المباشر تتطلب انتباههم ، وأفضل طريقة لمعالجة سوء السلوك أن تكون الدروس حسنة التخطيط ، وأن تمضي على نحو سلس وبقوة دفع مناسبة ، وأن يتم رصد الوقائع السلوكية المشتتة والمخالفة على نحو صحيح ، وأن تتم معالجتها بحسم وعلى نحو مباشر وسريع .



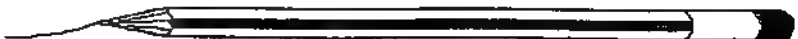
- ١ - اطلب من التلميذ أن يتوقف عن السلوك غير المناسب، حافظ على الاتصال بالتلميذ حتى يتم إصدار السلوك المناسب.
- ٢ - النظر في عين التلميذ حتى يعود إلى السلوك السليم، وهذا مناسب إذا كان المعلم متأكدًا من أن التلميذ يعرف الاستجابة الصحيحة.
- ٣ - كرر تذكير التلميذ بالقاعدة الصحيحة أو الإجراء السليم.
- ٤ - سل التلميذ واطلب منه أن يحدد ويميز الإجراء الصحيح، قدم التغذية الراجعة إذا لم يكن التلميذ فاهمًا للإجراء الصحيح.
- ٥ - عاقب التلميذ بعقوبة مخالفة القاعدة أو الإجراء، وعادة ما تكون عاقبة مخالفة الإجراء أن يستمر في الأداء حتى يؤديه أداءً صحيحًا، وحين يفهم التلميذ الإجراء ولا يؤديه لكي يستحوذ على الانتباه أو لأسباب غير مناسبة أخرى؛ يستطيع المعلم أن يستخدم عقابًا مخففًا مثل منع الميزة.
- ٦ - غير النشاط، فكثيرًا ما يحدث السلوك الخارج عن المهمة الصفية حين يندمج التلاميذ في مهام تعليمية مملة ومكررة أو تسميعات وتمارين لا هدف لها. إن إدخال التنوع في الأعمال التي تتم على المقاعد Seat work، وإعادة تركيز المناقشة، أو تغيير النشاط إلى نشاط آخر يتطلب نمطًا آخر من استجابة التلميذ، يكون ملائمًا حين ينتشر السلوك البعيد عن المهمة التعليمية في الصف كله.

الشكل ١,٧

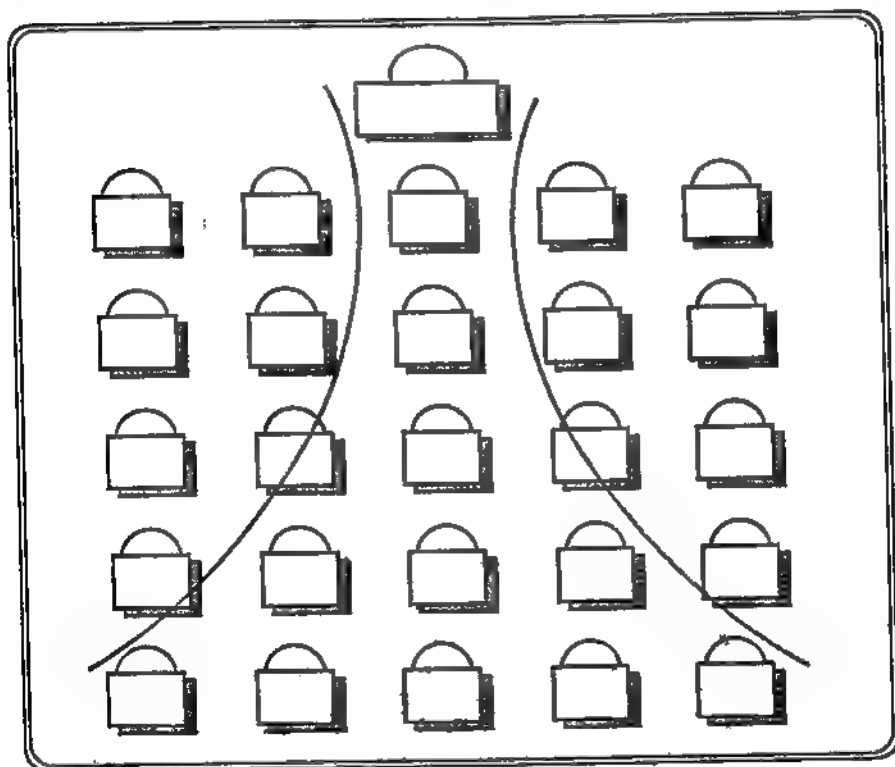
إرشادات لإدارة السلوك غير المناسب

توزيع المشاركة:

من أكثر الانتقادات التي توجه للتعليم المباشر خطورة دور المعلم المسيطر، وسلبية غالبية التلاميذ، ويمكن أن يعزى قصور مشاركة التلميذ أثناء درس التعليم المباشر في كثير من الحالات إلى طريقة استخدام السعة المكانية، فترتيب المقاعد في صفوف وأعمدة (كما في الشكل ١,٢) يميل إلى التأثير في تفاعلات التلميذ، وفي



الدراسة الكلامية التي قام بها آدمز وبيدل Adams & Biddle ١٩٧٠ وجد أن هناك مجموعة مركزية من التلاميذ تسيطر على الدرس أثناء معظم الدروس وفي جميع المستويات الصفية، ويتحدث المعلمون إليهم ويطرحون عليهم الأسئلة ويستجيب التلاميذ أو يجيبون عن الأسئلة، ويسألون المعلمين أسئلتهم أيضاً، ولا يشارك التلاميذ الآخرون في الصف وهم الأغلبية على نحو نشط وهم إما أن ينسحبوا من الدرس أو يتحدثوا إلى جيرانهم، ولقد اتضح من الدراسة أن التلاميذ النشطين كانوا يوجدون دائماً في جزء معين من الصف الدراسي أطلق عليه الباحثان منطقة الفعل action zone (انظر الشكل ١،٨).



الشكل ١،٨

منطقة الفعل في الصف

وتتألف منطقة الفعل والنشاط من التلاميذ الذين يقعون في منتصف الصف الأول وحول الممر الأوسط، ويوجه إلى التلاميذ في هذه المنطقة ٦٤٪ من أسئلة المعلم، وترجع هذه الظاهرة إلى موضع المعلم في الصف الذي عادة ما يبقى أمامه وفي المنتصف، ولكن الباحثين حاولوا أن يبحثوا عن تفسيرات أخرى، ومثال ذلك، هل



يختارون التلاميذ ذوو الدافعية العالية مقاعدتهم في منطقة الفعل؟ وتتوافر بعض الشواهد التي تدعم نظرية أن الجلوس في منطقة الفعل يؤثر في المشاركة بغض النظر عن الدافعية، ولقد افترض أن المكون الهام في ظاهرة منطقة الفعل هو التقاء بصر المعلم بأبصار التلاميذ Teacher's eye contact ، فالمعلمون يكونون علاقات اتصال بصرى أفضل مع التلاميذ الذين يوجدون في منطقة الفعل مما يؤدي بهم إلى المشاركة بدرجة أكبر في التسميعات والتمرينات الصفية، وسوف تصف الفصول التالية كيف يستطيع المعلمون أن يؤثرُوا في معدلات المشاركة بتغيير ترتيب المقاعد في الصف وفي أنماط الترتيبات الأساسية التي وجدت في معظم الصفوف، وعلى سبيل المثال، فإن مشاركة التلميذ في المجموعات الصغيرة سوف يعالج في الفصل الخاص بالتعلم التعاوني وفيه كثير من المقترحات التي تكفل زيادة المشاركة وإتاحة فرص أكثر لكى يتحاور التلاميذ الواحد مع الآخر ، ولكى يندمجوا في عمليات التفكير ذى المستوى العالى.



التقويم :

غنى عن البيان أن من الأهمية بمكان التطابق بين استراتيجيات القياس والتقويم وبين أهداف الدروس وبين الأغراض الكامنة في نموذج تعليمى معين، وعلى الرغم من الشكاوى من التعليم المباشر إلا أنه يبقى أنه أكثر النماذج شيوعاً في المدارس وخاصة في الصفوف العليا، أى ما بعد الصفوف الابتدائية الأولى وحتى نهاية التعليم الجامعى وهو أكثر النماذج ملائمة في تدريس المعرفة والمهارات التى تلائم التعليم خطوة خطوة، وتقويم الأهداف المرتبطة بهذا النموذج يركز على الاختبارات القُرطاسية التى تقيس المعرفة التقريرية واختبارات أداء متنوعة لقياس نمو المهارات وتطورها ، وعلى سبيل المثال فإن الاختبار القُرطاسى يمكن استخدامه لتبين هل يستطيع التلميذ أن يميز الحروف والرموز على لوحة مفاتيح الآلة الكاتبة. ويساعد اختبار كتابة على الآلة الكاتبة موقوف (له زمن محدد) على أن ترى مدى إجادة التلميذ للكتابة ويمكن أن يطلب منهم كتابة جملة تامة وتعتبر كتابة خطوات أى نموذج تدريس وارد فى هذا الكتاب مقياساً مباشراً لمعرفة تقريرية (معرفة لوحة المفاتيح، تمييز الأفعال، معرفة خطوات نموذج التدريس)، وإتقان معرفة تقريرية معينة متطلب ضرورى فى معظم الحالات لأداء المهارة المستهدفة، وهكذا فإن كثيراً من المعلمين الذين يستخدمون نموذج التعليم المباشر كثيراً ما يستخدمون اختبارات الورق والقلم واختبارات الأداء، والمبادئ العامة لهذه النوعين من الاختبارات موصوفة فى الأجزاء التالية :



مبادئ عامة لبناء الاختبار:

إن أهم جانب فى تقويم التلميذ فى معظم الصفوف هو الاختبارات التى يعدها المعلمون ويطبقونها على تلاميذهم، وبناء الاختبار الجيد يتطلب مهارة فى هذا الجانب من جوانب التدريس والتزامها، والمبادئ العامة الآتية تقدم للمعلمين بعض ما يحتاجونه من إرشادات لوضع اختباراتهم. . وثمة خمسة مبادئ ينبغى أن توجه المعلمين وهم يصممون نظاماً للتقويم، ويضعون ويعدون اختباراتهم، وفيما يأتى ملخص لها:

❖ الانسجام مع الأهداف التعليمية: كثيراً ما نسمع شكوى التلميذ: الاختبار لم يغطى ما درسناه فى الصف، وأياً كان السبب، فإن التلاميذ الذين يقولون هذا يعتقدون أنهم لم يعاملوا بإنصاف، والمبدأ الأول أنه ينبغى على المعلمين أن يضعوا الاختبار بحيث يقيس بوضوح أهداف التعلم التى نقلوها إلى تلاميذهم، وفى إيجاز، ينبغى أن يتناغم الاختبار مع أهداف المعلم التعليمية، ومثال ذلك إذا كان المعلم قد أتم تدريس وحدة عن الحملة الفرنسية على مصر ويريد لتلاميذه أن يفهموا جميع جوانب هذه الفترة التاريخية فإن الاختبار ينبغى أن يتناول أكثر من مجرد الوقائع التاريخية فى هذه الفترة وتوقيتاتها.

❖ أن يشمل الاختبار جميع مهام التعلم: تحتوى معظم الدروس ووحدات التعليم أهدافاً تعليمية متنوعة تتراوح ما بين استرجاع حقائق إلى فهم وتحليل وتطبيق ابتكارى لمبادئ معينة، والاختبار الجيد لا يركز كلية على نمط من الأهداف، مثل استرجاع الحقائق وإنما يقيس عينة ممثلة من أهداف المعلم التعليمية المختلفة.

❖ يستخدم بنوداً اختبارية مناسبة: هناك كما تعرف من خبرتك أنواع كثيرة من البنود الاختبارية والصيغ الاختبارية المتاحة للمعلمين وبعض أنواع البنود الاختبارية كالمزاوجة وملء الفراغات أكثر ملاءمة لقياس استرجاع معلومات معينة وأخرى كاختبارات المقال تلائم على نحو أفضل عمليات التفكير ذات المستوى الأعلى، والمهارات والاختبار الجيد يضم بنوداً تلائم على أفضل نحو هدفاً معيناً.

❖ أن تجعل الاختبارات صادقة وثابتة بقدر ما تستطيع وأن تفسرها بعناية: يقال عن الاختبار بأنه ثابت حين يسفر عن درجات متسقة لمن يجيبون عنه أكثر من مرة عبر فترة زمنية درجات يعتمد عليها، ويقال عن اختبار أنه صادق، حين يقيس ما يدعى قياسه. ومثال ذلك: فإن الاختبار الذى يدعى أنه يقيس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات سيكون غير صادق إذا كان يقيس حقيقة اتجاهاتهم نحو معلم الرياضيات الحالى، والاختبارات التى يضعها المعلم، والتى تكتب بوضوح وتقلل التخمين إلى حده الأدنى عادة ما تكون أكثر ثباتاً من الاختبارات الغامضة التى تشجع التخمين،

وبالمثل فإن الاختبارات التي تحتوى عدداً كبيراً نسبياً من البنود تكون بصفة عامة أكثر ثباتاً من تلك التي تحتوى على بنود قليلة، ولا يوجد اختبار مفرد على أية حال يستطيع أن يزودنا بصورة صحيحة تامة عما يعرفه تلميذ أو عما يستطيع أن يعمل، وهكذا. فهناك دائماً حاجة لتفسير النتائج بحرص وحذر والاعتماد على مصادر متعددة للحصول على معلومات التقويم قبل إصدار النتائج النهائية عن عمل التلاميذ.

✽ استخدم الاختبارات لتحسين التعلم : إن المبدأ الأخير يذكر المعلمين بأنه على الرغم من أن الاختبارات تستخدم في الأساس لتشخيص أو تقويم تحصيل التلميذ إلا أنها يمكن أن تكون حبرات تعلم للتلاميذ، فمراجعة نتائج اختبار على سبيل المثال، تزود المعلمين بفرص لإعادة تدريس معلومات هامة للتلاميذ فاتهم فهمها، والمناقشة حول الإجابات الصحيحة يمكن أن تثير مزيداً من الدراسة للموضوع، والمعلمون الفعالون يحققون تكاملاً بين عمليات اختبارهم وبرامجهم التعليمية الكلية بقصد توجيه وترشيد تعلم التلميذ وتحسينه.



فكرة للتأمل :

التعليم المباشر، بما في ذلك الشرح والمحاضرة والتدريس القائم على التسميع والتمرين يشغل جزءاً كبيراً من الدروس الصفية في جميع المدارس، ومقدار الزمن المخصص لشرح المعلومات ولعرض بيان بالأفكار والمهارات وللتسميع - يتزايد مع التقدم إلى الصفوف العليا في المدرسة الابتدائية وإلى المرحلة الإعدادية والثانوية؛ إنه منتشر في كل مكان، ويظل أكثر نماذج التعليم أو التدريس شيوعاً وانتشاراً غير أن للنموذج نقاده ولا بد أن تكون على وعى بالشكاوى التي تحشد ضد نموذج التعليم المباشر وأن تدرس تصوراتك وآراءك وقيمتك التي تتصل بالنموذج وباستخدامه في حجرة الدراسة.

إن النقد الأول الذي يوجه للتعليم المباشر هو تأكيده على شرح المعلم ويذهب معظم الملاحظين إلى أن شرح المعلم يشغل ما ييسن نصف إلى ثلاثة أرباع كل حصة وكل درس، وهذه الظاهرة كما يرى كوبان (Cuban 1984) ظلت ثابتة خلال معظم القرن العشرين، ويذهب بعض المربين إلى أنه يخصص وقت طويل للتعليم المباشر، وأنه خلال العقود الماضية قد بذل جهد كبير لمحاولة خلق نماذج تدريس أخرى تستهدف إنقاص مقدار شرح المعلم،

ويذهب آخرون إلى أن النموذج محدود ومتقصود على تدريس المهارات الأساسية والمعلومات المنخفضة المستوى، وأنه ليس مفيداً في تحقيق الأهداف الأعلى مستوى، وهم يذهبون إلى أن النموذج لا يستطيع أن يتجيب دعم وجهة النظر وتصور التلاميذ كأوعية فارغة تملأ بمعلومات حسنت تجزئتها وتقسيمها بدلاً من تصورها على أنهم متعلمون نشطون لديهم حاجة فطرية لاكتساب المعلومات والمهارات. وأخيراً يوجد من يتقنون التعليم المباشر لسوء تطبيق النموذج في كثير من الصفوف ويدخل في هذه الفئة بعض من وضعوا النموذج في وقت مبكر . وفي بعض المدارس يقوم الموجه المعلمين تقيماً سالباً إذا وجدهم لا يدرسون تدریساً مباشراً، وأن على المعلمين في بعض المدارس أن يكتبوا أهدافهم في صيغة سلوكية على السبورة كل يوم، وهو شيء لم يتصوره مطورو النموذج وواضعوه .

إن استمرار شيوع الشرح وعرض البيان لا ينبغي أن يثير دهشتنا؛ لأن معظم الأهداف التعليمية ترتبط باكتساب المهارات وحفظ المعلومات الأساسية، ولقد وضعت المناهج التعليمية في المدارس على أساس مقادير من المعلومات من المواد الدراسية المختلفة : علوم، رياضيات، لغة ومواد اجتماعية . وترتيباً على ذلك فإن أدلة المناهج، والكتب الدراسية، والاختبارات منظمة ومرتبطة على نفس الأساس، وتستخدم على نحو روتيني رتيب من قبل المعلمين. ويعرف المعلمون ذوو الخبرة أن التعليم المباشر طريقة فعالة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المعلومات والمهارات الأساسية التي يعتقد المجتمع أنها هامة .

وهذا الكتاب يتخذ موقفاً متوازناً نحو التعليم المباشر، فالتعليم المباشر طريقة من بين عدة طرق يستخدمها المعلمون الفعالون، والمفتاح الحقيقي للتعليم الفعال هو قدرة المعلم على الاستفادة من الحصيللة المتنوعة من طرق التعليم ومدخله تلك التي تتيح للمعلم أن يطابق ويزاوج بين الطرق التعليمية والأهداف التعليمية المعينة وحاجات تلاميذ معينين .

ما رأيك؟ إذا كنت تدرس صفّاً اليوم ، ما الاستخدامات التي توظف فيها التعليم المباشر؟ وكيف تحول دون عيوبه وتقي محاذيره؟

ملخص :

* اكتساب المعلومات والمهارات الأساسية هدف لكل مادة دراسية تدرس في المدارس. وينبغي أن يتعلم التلاميذ في كل مجال تقريباً الأساسيات قبل أن يستطيعوا الانتقال إلى تعلم أكثر تقدماً.

* يستخدم المعلمون التعليم المباشر لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الأساسية والمعرفة، ونموذج التعليم المباشر يعتمد على أساس نظري وإميريقي مستمد من تحليل النظم ونظرية النمذجة السلوكية، والبحوث التي أجريت على فاعلية المعلم... ولقد استخدم - وما يزال - على نطاق واسع، واختبر صدقه في مواقف مدرسية وغير مدرسية.

* إن نتائج نموذج التعليم المباشر هي تنمية وتحسين إتقان المهارات البسيطة والمعقدة، واكتساب المعرفة التقريرية التي يمكن تعريفها وتحديدتها بوضوح وتدريسها بأسلوب الخطوة خطوة.

* إن التدفق العام أو بنية درس التعليم المباشر تتألف عادة من خمس مراحل: تحديد الأهداف وتهيئة التلاميذ، شرح المادة التي تتعلم وعرض مبادئها، توفير ممارسة مرشدة وموجهة، مراجعة فهم التلميذ وتقديم التغذية الراجعة، توفير ممارسة ممتدة موسعة وانتقال أثر التعلم.

* يتطلب نموذج التعليم المباشر بيئة تعلم واضحة البنية ومرتبطة وتناغم ومواءمة سلوكية معها من قبل المعلم. إن البيئة المحبوبة لا تعني أن تكون تسلطية أو لا تسودها الرعاية والعناية.

* إن التخطيط قبل التعليمي للمهام المرتبطة بالنموذج يؤكد على الإعداد الدقيق والمعتنى به للأهداف وعلى القيام بتحليل المهمة.

* إن تنفيذ درس التعليم المباشر يتطلب من المعلم أن يشرح الأشياء بوضوح وأن يعرض بياناً وينمذج الأنماط السلوكية الدقيقة وأن يوفر الممارسة وأن يتابع ويراقب الأداء، وأن يوفر التغذية الراجعة.

* ينبغي أن ترشد وتوجه الممارسة بعنة مبادئ: تكليف التلاميذ بمقادير صغيرة من الممارسة وذات معنى، وأن يكون التكليف لزيادة وتجاوز حد التعلم -Overlearn- ing، واستخدام الممارسة المتجمعة والموزعة المناسبة.

* تتطلب دروس التعليم المباشر إدارة صفية فريدة تقتضي الاستحواذ على انتباه التلميذ في موقف جماعي، والحفاظ على هذا الانتباه لفترات زمنية ممتدة.

* واهتمامات إدارة الصف الخاصة تظم تنظيم الموقف الصفى بحيث يحقق



الحد الأقصى من التأثير، ويحافظ على معدل الخطو والتقدم المناسب، والتدفق وقوة الدفع، والحفاظ على الاندماج والانغماس والمشاركة ومعالجة سوء سلوك التلميذ بسرعة وحزم

* وتؤكد أعمال التقويم ومهامه التي ترتبط بنموذج التعليم المباشر الممارسة ووضع واستخدام الاختبارات المناسبة التي تقيس المعرفة والأداء قياساً صحيحاً، والتي تقيس المهارات البسيطة والمركبة، والتي توفر تغذية راجعة للتلاميذ.

* رغم تنوع الشكاوي والانتقادات التي توجه للتعليم المباشر، إلا أنه يظل أكثر نماذج التدريس شيوعاً.



معين التعلم رقم ١١

خطة الدرس : لنموذج التعليم المباشر .
 الغرض : هذه صيغة لخطة درس مقترحة وفق هذا النموذج ، وهذه الصيغة
 شأنها شأن الصيغ المقترحة لنماذج التدريس الأخرى ، تقدم لك ، وعليك أن تجربها
 لتحديد ما إذا كانت تفي بمتطلباتك . . كن مرناً وغيرها حسب الحاجة .
 التوجيهات : استخدم الصيغة المقترحة الآتية كنموذج لإعداد درس تعليم
 مباشر .

مهام التخطيط :

المحتوى أو المهارة التي تدرس

.....

الأهداف :

.....

١ - لو توافر للتلميذ (الموقف)

فإنه يستطيع (السلوك المستهدف)

بمستوى (مستوى الأداء) .

٢ - إذا أتيح للتلميذ (الموقف) ، فإنه يستطيع أن

..... (السلوك المستهدف بمستوى) . (مستوى الأداء)

تنفيذ الدرس

المواد

المرحلة والأنشطة

الزمن

أهداف الدرس وتهيئة التلاميذ

.....

عرض بيان بالدرس

.....

ممارسة مبدئية موجهة

.....

مراجعة وفحص للتأكد من الفهم وتقديم التغذية الراجعة

.....

أنشطة ممارسة مستقلة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



معين التعلم رقم ١,٢

ملاحظة التعليم المباشر في دروس التعليم المصغر .
التعليمات : إن هذه البطاقة تبرز الجوانب الأساسية لنموذج التعليم المباشر ويمكن استخدامها لملاحظة أحد الأترب في معمل التعليم المصغر ، أو ملاحظة المعلم دى الخبرة فى الصف ، ويمكن أيضاً أن تستخدم لتقويم درس درسته وسجلته على شرائط الفيديو ، راجع أو افحص ، وأنت تلاحظ الدرس ، الفئة التى تعتقد أنها تصف مستوى أداء المعلم الذى تلاحظه ، كذلك أجب عن الأسئلة العامة على الدرس فى نهاية البطاقة .

مستوى الأداء				سلوك المعلم
لا حاجة إليه	يتطلب تحسیناً	ممتاز مقبول		
التخطيط				
...	ما مدى ملاءمة المهارة التى اختيرت للتدريس؟
...	ما مدى استعداد المعلم وتحضيره بصفة عامة؟
...	ما مدى إجابة المعلم لتحليل المهمة؟
التنفيذ				
...	ما مدى إجابة المعلم لما يأتى شرح الأهداف والأغراض؟
...	تهيئة التلاميذ للتعلم؟
...	عرض بيان بالمهارة أو المادة؟
...	توفير ممارسة مبدئية؟
...	المراجعة والتأكد من فهم التلميذ؟
...	توفير ممارسة مستقلة؟



التخطيط الكلى

ما الذى أعجبك بأكبر درجة
فى طريقة تخطيط الدرس
وتنظيمه؟

.....

..... ما الذى يمكن تحسينه ؟

تنفيذ الدرس

فكر فى أسلوب التدريس
والتوصيل، ما الذى أعجبك
وأحبته أكثر من غيره فى
طريقة عرض الدرس ؟

.....

..... ما الذى يمكن تحسينه ؟

إذا كنت تلميذاً فى التدريس
المصغر لزميلك ، ما شعورك
إزاء تفاعل المعلم معك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....



معين التعلم رقم ١,٣

استمارة ملاحظة استخدام المعلم للممارسة.

الغرض : كما أكدنا في هذا الفصل، فإن الممارسة عنصر هام فى نموذج التعليم المباشر، وتتطلب دقة وبراعة فى إدارتها على نحو صحيح . استخدم هذا المعين ليساعدك على صقل وتنمية فهمك لاستخدام الممارسة .

التوجيهات : أثناء درس المهارة لاحظ مدرساً كل يوم لعدة أيام، ابق معه فى نفس المادة الدراسية وحاول أن تلاحظ منذ اليوم الأول لتقديم مهارة حتى آخر يوم أى يوم الانتهاء من تعليمها، ومثال ذلك، أنك قد تلاحظ معلماً يعلم مهارة كتابة رسالة مهنية أو تجارية a business letter أو الضرب فى ٥ أو تنظيف الكاربيريشور (آلة الاحتراق فى السيارة) وأياً كانت المهارة انتبه انتباهاً وثيقاً لكيفية معالجة المعلم لممارسة التلميذ، استخدم الأسئلة التالية لتوجه ملاحظتك وتأملك .

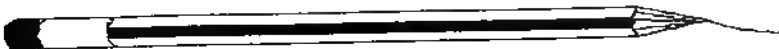
١ - فى اليوم الأول الذى قدمت فيه المهارة ؟ ما نمط تعيين الممارسة (الواجب) الذى حدده المعلم : ممارسة موجهة، أم ممارسة مستقلة أم النوعان معاً؟

.....
ما مقدار الزمن الذى خصص لجزء الممارسة فى الصف ؟
وفى الواجب المدرسى أو المتزلى ؟
ما النسبة التى خصصت للممارسة من الدرس كله ؟
صف سلوك المعلم أثناء الجزء الذى خصص للممارسة
.....

٢ - ومع نمو المهارة خلال يوم أو عدة أيام ، ما نوع تعيين الممارسة الذى حدده المعلم : ممارسة موجهة ، أم ممارسة مستقلة أم هما معاً؟

ما مقدار الوقت الذى خصص لجزء الممارسة فى الدرس أو الصف ؟
وكواجب مدرسى أو متزلى؟
ما النسبة التى خصصت للممارسة من الدرس الكلى ؟
صف سلوك المعلم فى فترة الممارسة ؟
.....

٣ - ومع مراجعة وفحص المهارة، ما نمط تعيين الممارسة الذى حدده المعلم .



..... ممارسة موجهة، ممارسة مستقلة، أم الوعان معاً؟
..... ما مقدار الوقت الذى خصص لجزء الممارسة فى الصف؟
..... وكواجب مدرسى أو منزلى ؟
..... ما النسبة المخصصة للممارسة من وقت الدرس الكلى؟
..... صف سلوك المعلم أثناء فترة الممارسة
تحليل وتأمل : كيف حدد المعلم جزء الممارسة؟ وبعبارة أخرى هل شاهدت
ممارسة متجمعة أو موزعة، أم الاثنين معاً ؟ وعند أى النقاط فى تطور
المهارة لوحظت هذه: فى وقت مبكر، أثناء مرحلة التطوير والتنمية والتحسين، أم أثناء
المراجعة والفحص؟
.....

هل بين المعلم أن تعيينات الممارسة تطابقت مع قدرة التلاميذ على تنمية المهارة
وأدائها؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف قاس المعلم وقدر أداء
التلميذ ؟
.....

ما أنواع الخصائص التى ميزت سلوك المعلم فى دروس المهارة المبكرة؟ وفى
دروس المهارة المتأخرة ؟
.....

هل تعتقد أن هذا المعلم اتخذ القرارات السليمة فى توفير الممارسة للتلميذ؟
لماذا تعتقد ذلك ؟ أو لماذا لا تعتقد ذلك ؟
.....
.....

ما أنواع الخصائص التى برزت فى سلوك التلميذ فى دروس المهارة المبكرة،
وفى دروسها المتأخرة؟
.....
.....



بورتفوليو

تحليل المهمة وعرض البيانات.

الغرض : المساعدة على اكتساب المهارة فى تحليل المهمة وفى القيام بعروض البيد، وأد تسمى نواتج هذا العمل رصيد أداءاتك (البورتفوليو).

التوجيهات : باتباع الخطوات الآتية قم بتحليل مهمة، وبعرض بيان لمهارة محددة، وابحث عن وسائل توثق عملك بصرياً ليضم إلى البورتفوليو.

الخطوة (١) : تخير موضوعاً فى مجال تدريسيك يتألف من عدد من المهارات وقم بتحليل المهمة محدداً جميع المهارات الفرعية التى تتصل بالموضوع ، ومثال ذلك إذا اخترت لعبة كرة القدم فإن بعض المهارات الفرعية التى ترتبط بهذه الرياضة هى :

ارتداء الملابس المناسبة والقنرة على تمرير الكرة أثناء الحركة ، واستخدام القدمين والرأس فى تصويب الكرة ورمى الكرة باليدين من «الأوت» وأداء ضربة الحزاء ... إلخ والمراوغة دفاعاً وهجومًا.

الخطوة (٢) ضع المهارات الفرعية فى ترتيب منطقيّ مظهرًا كيف تتصل الواحدة بالأخرى ، وكيف أن بعضها متطلبات للأخرى، اعمل هذا باستخدام نوع من خريطة التدفق أو الرسم البيانى التخطيطى، وهذا الرسم ينبغى أن يتم بعناية ودقة بحيث يمكن أن يوضع فى إضبارة أداءاتك (البورتفوليو) .

الخطوة (٣) : تخير مهارة واحدة وأعد أو جهز درسًا يستغرق ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق لكى تعرض بياناته أمام جمهور معين ، وقد يكون هذا الجمهور أو النظارة مجموعة من التلاميذ، أو أترابًا فى المجموعة التى تدرس معها بالكلية والتى فى فرقتك أو تدرسون مقررًا معًا، أو أعضاء أسرة ينبغى أيضًا أن تضمن درسك فى إضبارة أداءاتك (البورتفوليو).

الخطوة (٤) : قم بعرض البيان بعد إعداد الترتيبات لتسجيله بصريًا ، ويمكن أن يتم هذا بألة تصوير ٣٥ مم وينبغى أن يضمّن التسجيل المرئى للدرس فى البورتفوليو .

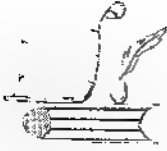
الخطوة (٥) : انتقد تحليل المهمة الذى قمت به، واعرض البيان الذى أديته وما مدى ملاءمة المهارة التى اخترت عرضها؟ هل كان عرض البيان جيدًا كما خططت له؟ هل تؤيد على نحو مختلف فى المرة القادمة؟

الخطوة (٦) : رتب ما يأتى فى إضبارة أداءاتك (البورتفوليو) . تحليل المهمة، عرض بيان بالدرس، صور لأداءاتك لعرض البيان، ونقدك لأدائك.

المراجع

- ١ - رونالد ت هايمان (١٩٨٣) طرق التدريس ترجمة / إبراهيم محمد الشافعي الرياض : عمادة شئون المكتبات جامعة الملك سعود.
- 2 - Arends, R. I (1997) , *Classroom instruction and management* , New York : Mc Graw - Hill Companies.
- 3 - Adams, R. S., & Biddle, B.J. (1970) *Realities of teaching: Exploration with videotape*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- 4 - Bandura, A. (1977) . *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice - Hall.
- 5 - Cruickshank, D. R., Bainer, D. , & Metcalf , K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw - Hill.
- 6 - Cuban, L. (1982) Persistent instruction: The high school classroom, 1900 - 1980 *Phi Delta Kappan*, 64 , 113 - 118.
- 7 - Cuban, L. (1984) *How teachers taught*. New York: Longman.
- 8 - Doyle, W. & Carter, K. (1984) Academic tasks in classroom. *Curriculum Inquiry*, 14 , 129 - 149.
- 9 - Gagne, R. M. , & Briggs, L. J. (1987) *Principles of instructional design* (2d ed). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 10 - Good, T. L., Grouws, D. A., & Ebmeier, H. (1983) . *Active mathematics teaching* . New York : Longman.
- 11 - Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*: New York Holt, Rinehart & Winston.
- 12 - Stallings, J., & KasKowitz, D. (1974) *Follow - through classroom observation evaluation 1972 - 1974* (SRI project URU - 7370) Stanford, Calif.: Stanford Research Institute.





الفصل الثانى

التعلم التعاونى

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

- ١ - توضح أهداف التعلم التعاونى الثلاثة.
- ٢ - تعدد مراحل التعلم التعاونى (بنيته).
- ٣ - تشرح الأساس النظرى والشواهد الإمبريقية التى يقوم عليها التعلم التعاونى.
- ٤ - تبين مهام التخطيط فى درس التعلم التعاونى.
- ٥ - تشرح المهام التفاعلية فى درس التعلم التعاونى.
- ٦ - تقارن بين طرق التعلم التعاونى الأربع.
- ٧ - تذكر مزايا وعيوب التعلم التعاونى.
- ٨ - تبرز متى ينبغى استخدام التعلم التعاونى.
- ٩ - نحدد خصائص التعلم التعاونى الجيد، وخصائص قادة التعلم التعاونى الجيد.
- ١٠ - تصف أهم الملامح التى يتميز بها تقويم التلاميذ فى التعلم التعاونى الجيد.

جميع نماذج التدريس تتميز جزئياً بأن لمهمتها وهدفها بنيات وخصائص تميزها، وبنيات المهمة Task structures تشير إلى الطريقة التى تنظم بها الدروس ونوع العمل الذى يقوم به التلاميذ فى حجرة الدراسة وما إذا كان المدرس يعمل مع الصف كله أو مع مجموعات صغيرة، وما يتوقع من التلاميذ إتجازه، وكذلك المطالب المعرفية والاجتماعية التى عليهم الوفاء بها وهم يعملون لإنجاز مهام التعلم المحددة لهم، وبنيات المهمة تختلف وفقاً للأنشطة المختلفة المتضمنة والمتطلبة فى طرق تدريس معينة، ومثال ذلك أن بعض الدروس تتطلب من التلاميذ الجلوس لتلقى المعلومات على نحو سلبى من أحاديث المعلم، بينما تقتضى دروس أخرى من التلاميذ تكملة أوراق العمل، ومن آخرين المناقشة والجدل والحجاج.

وبنية هدف الدرس Goal structure هى مقدار الاعتماد المتبادل الذى يحتاجه التلاميذ أثناء أدائهم لعملهم، ولقد تم تمييز وتحديد ثلاثة أنواع من بنيات الهدف. فبنيات الهدف تكون فردية إذا لم يتطلب تحقيق الهدف التعللى تفاعلاً مع الآخرين وإذا لم يكن متصلاً بمدى إجابة الآخرين للعمل، وبنيات الهدف التنافسى توجد حين يدرك التلاميذ أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم إذا أخفق التلاميذ الآخرون فى تحقيق أهدافهم. وبنيات الهدف التعاونى توجد حين يستطيع التلاميذ تحقيق هدفهم حين يحقق التلاميذ الآخرون الذين يرتبطون بهم أهدافهم وحينئذ فحسب.

وبنية المكافأة أو الإثابة reward structure يمكن أن تتفاوت بتباين النماذج التعليمية المختلفة. وكما أن بنيات الهدف يمكن أن تكون تنافسية وتعاونية كذلك يمكن أن تكون بنيات المكافأة والإشباع الذى يحققه جرى الميل فى أربع دقائق مثال لبنية الإثابة الفردية، وبنيات المكافأة التنافسية هى تلك التى يتم الحصول فيها على مكافآت للجهد الفردى بمقارنته بجهد الآخرين، وتوزيع الدرجات على أساس المنحنى الاعتدالى مثال لبنية المكافأة التنافسية كطريقة لتحديد الفائزين فى كثير من وقائع الميدان ومضمار السبق. ويقابل هذا، المواقف التى يساعد فيها جهد الفرد الآخرين على أن يكافأوا وتستخدم بنيات مكافأة تعاونية، والفوز فى ألعاب الفريق، ككرة القدم مثال لنظام المكافأة التعاونى، حتى ولو تنافست الفرق الواحدة مع الأخرى.

وتنظم الدروس على أساس التعليم المباشر، وتسم معظم نماذج التدريس الأخرى ببنيات مهمة حيث يعمل المعلمون أساساً مع الصف كله، أى مع التلاميذ جميعاً وحيث يعملون فردياً لإتقان المحتوى الأكاديمى، وتستند بنيات الهدف والمكافأة فى التعليم المباشر على تنافس الفرد وعلى الجهد، ومن ناحية أخرى، كما يتضمن الاسم، يتسم نموذج التعلم التعاونى ببنيات تعاونية للمهمة وللهدف وللمكافأة ويشجع

التلاميذ فى مواقف التعلم التعاونى بل ويطلب منهم أن يعملوا معاً فى مهمة مشتركة. ويسعى أن يسقوا جهودهم ليتموا المهمة، واستخدام التعلم التعاونى يقتضى أن يعتمد فردان أو أكثر اعتماداً متبادلاً الواحد على الآخر أو الآخرين للحصول على المكافأة التى سوف يشتركون فيها إذا أرادوا النجاح كمجموعة، ويمكن أن تسهم معظم دروس التعلم التعاونى بالملاح الآتية :

* يعمل التلاميذ متعاونين فى فرق لإتقان المواد الأكاديمية.

* تتكون الفرق من متفوقين فى التحصيل ومتوسطين ومنخفضين.

* وكلما كان ذلك ممكناً تضم الفرق خليطاً من التلاميذ من حيث الأصول العرقية والثقافية والجنسية.

* توجه أنظمة المكافأة نحو الجماعة أكثر من توجيهها نحو الفرد.

وجميع هذه الملاح يتم تفسيرها تفسيراً تاماً وشرحها فيما يأتى :

الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم :

لقد طور نموذج التعلم التعاونى لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأقل :
تحصيل أكاديمى ، تقبل التنوع ، تنمية المهارة الاجتماعية :

التحصيل الأكاديمى Academic Achievement

على الرغم من أن التعلم التعاونى يضم أهدافاً اجتماعية متنوعة ، إلا أنه يستهدف أيضاً تحسين أداء التلميذ فى مهام أكاديمية هامة . ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمى عند التلاميذ ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل ، ومثال ذلك ، لقد تم الاستيثاق عبر ثلاثة عقود من أن كثيراً من الشباب يقيم التحصيل الأكاديمى تقييماً منخفضاً (See Coleman , 1961) ، ومعايير ثقافة الشباب تعاقب - فى معظم الحالات بالفعل - التلاميذ الذين يريدون أن يتفوقوا ويمتازوا أكاديمياً ، ولقد حاول سلافن Robert Slavin وآخرون أن يغيروا هذه المعايير عن طريق استخدام التعلم التعاونى ، يقول سلافن (١٩٨٤) :

«وكثيراً ما لا يقدر التلاميذ أترابهم الذين يؤدون أداءً متفوقاً من الناحية الأكاديمية ، بينما يقدرزون أترابهم الذين يتفوقون فى الألعاب الرياضية . . ويرجع هذا إلى أن النجاح فى الرياضة يحقق فوائد للجماعات (الفريق ، المدرسة ، المدينة) يساهم النجاح الأكاديمى يفيد الفرد وحده ، وفى الحق ، أن الصف الذى يستخدم الدرجات وفقاً للتوزيع الاعتدالى ، أو أى نظام تنافسى للدرجات أو نظام للحوافز يعنى أن نجاح أى فرد يقلل فرص الأفراد الآخرين فى النجاح» .

ويعتقد سلافن وآخرون أن تركيز الجماعة على التعلم التعاوني يمكن أن يعبر
معدير ثقافة الشباب ويجعلها أكثر تقبلاً للامتياز في مهام التعلم الأكاديمي .

وبالإضافة إلى تغيير المعايير المرتبطة بالتحصيل، يمكن أن يفيد التعلم التعاوني
التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع الذين
يعملون معاً في المهام الأكاديمية حيث يقوم ذوو التحصيل العالي بتعليم tutor ذوي
التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم
وميلهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدماً
أكاديمياً؛ وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعق أكبر في علاقة
الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

تقبل التنوع Acceptance of Diversity

وهناك تأثير هام ثان لنموذج التعلم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض
لأناس - يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر . وإذا
سلمنا بما أشار إليه Allport عام ١٩٠٤ أنه من المعروف أن مجرد التفاعل الفيزيقي
بين الجماعات الإثنية أو العنصرية المختلفة وتعليمهم معاً في مسار رئيسي لا يكفي
لإنقاص التعصب والتعميمات الجامدة والتحيز . والتعلم التعاوني يتيح الفرص للتلاميذ
ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض
الآخر في مهام مشتركة ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير
الواحد للآخر .

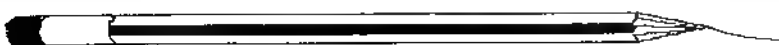
تنمية المهارة الاجتماعية Social Skill Development

ورثة هدف هام ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم التلاميذ مهارات التعاون
والتضافر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال
الكر أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت
وتتنوع ثقافتها، ومع ذلك، فإن كثيراً من الشباب والراشدين تنقصهم المهارات
الاجتماعية الفعالة، والدليل على ذلك أنه كثيراً ما تؤدي الخلافات الصغيرة بين الأفراد
إلى أعمال عنف، وإلى التعبير عن سخطهم وعدم رضاهم حين يطلب منهم العمل في
مواقف تعاونية.

سلوك المعلم	المراحل
المعلم يراجع أهداف الدرس ويهيئ التلاميذ للتعلم	١ - اعرض الأهداف وهيئ التلاميذ.
يعرض المعلم المعلومات على التلاميذ إما بالشرح وعرض البيان أو من نص أو كتاب.	٢ - اعرض المعلومات.
المعلم يشرح للتلاميذ كيف يكونون فرق تعلم، ويساعد الجماعات على القيام بالانتقالات بكفاءة وعلى التحويلات.	٣ - نظم التلاميذ وقسمهم إلى فرق تعلم.
المعلم يساعد فرق التعلم أثناء قيامهم بالعمل.	٤ - ساعد الفريق على العمل والدرس والمذاكرة.
المعلم يفحص مواد التعلم أو تعرض الجماعات نتائج عملها.	٥ - افحص المواد.
يجد المعلم طرقاً لتقدير الجهود والإنجازات الفردية والجماعية	٦ - وفر تقديراً.

بنية نموذج التعلم التعاوني

هناك ست مراحل أساسية أو خطوات متضمنة ومتتالية في درس التعلم التعاوني. يبدأ الدرس بمراجعة المعلم لأهداف الدرس ويشير دافعية التلاميذ للتعلم. يلي ذلك عرض المعلومات، وكثيراً ما يتم ذلك في صيغة نص مكتوب أو جزء من كتاب بدلاً من أن يكون شفاهة، ثم ينقسم التلاميذ وينظموا في فرق للدرس، يلي ذلك خطوة قوامها أن يعمل التلاميذ معاً لكي ينجزوا مهاماً مستقلة مع مساعدة المدرس لهم، وتضم المراحل الأخيرة لدرس التعلم التعاوني عرض النتائج النهائي لعمل الجماعة أو اختبار ما تعلمه التلاميذ وتقدير جهود الجماعة وجهود الأفراد، والجدول ٢, ١ يلخص المراحل



الست للدرس التعاوني، وهناك عدة مداخل مختلفة للتعلم التعاوني، وتغير البيئة تغيراً قليلاً بتغير المدخل المستخدم.

بيئة التعلم ونظام الإدارة :

Learning Environment and Management system

تتسم بيئة التعلم التعاوني بعمليات ديمقراطية ويقام التلاميذ بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك التلاميذ لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى وسيطرون عليها أو يسيرونها وإذا أريد للدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوفر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضاً تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعنى بها لسلوك التلميذ وتوجيهه.

الأساس النظري والدعم الـصيرقي

ديوي وثلين والصف الديمقراطي،

إن نموذج التعلم التعاوني قد تطور نتيجة لتطور الفكر الإنساني ونجد بداياته في الفكر الإغريقي القديم. غير أنه في عام ١٩١٦ كتب جون ديوي وكان أستاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب «الديمقراطية والتربية Democracy and Education» وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، ولقد اقتضى فكر ديوي أن يخلق المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وعمليات علمية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع التلاميذ ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة، وبالإضافة إلى جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات يتعلم التلاميذ المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الآخر.

وبعد ذلك بسنوات طويلة طور أستاذنا هيربرت ثلين Herbert Thelen (١٩٦٠) في جامعة شيكاغو أيضاً إجراءات أكثر دقة لمساعدة التلاميذ على العمل في جماعات، وذهب ثلين إلى أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة

هدفه، بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بين الشخصية الهامة. وأند كر ثيلين عاكفا على دراسة ديناميات الجماعة، وطور صيغة أو صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم أساساً تصورياً، مفاهيمياً للتطورات الجديدة فى التعلم لتعوسى

ولقد تعدى التعلم التعاونى كما تصوره ديوى وثيلين الاهتمام بتحسين التعلم الأكاديمى، لقد رأيا أن السلوك التعاونى والعمليات التعاونية جزء لا على عنه من المسعى الإنسانى، يمكن أن تنشأ على أساسه المجتمعات المحلية الديمقراطية وأن يحافظ عليها، وأن الطريق المنطقى لتحقيق هذا هو تنظيم أنشطة التعلم الصنى بطرق تجعلها نموذجاً للنواتج المرغوب فيها.

ولقد قوى هذا الاتجاه مفكرون اهتموا بالتخفف من التعصب والتحيز، ومن هؤلاء جوردون ألبورت الذى بين أن هناك ثلاثة شروط أساسية لمواجهة التعصب العرقى أو العنصرى أو الطبقي وهى :

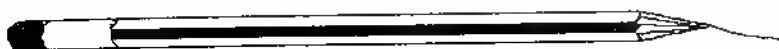
١ - الاحتكاك والتفاعل دون وسيط بين ذوى الأصول الثقافية المختلفة.

٢ - وأن يتم هذا التفاعل فى ظل ظروف المساواة فى المكانة بين أعضاء الجماعات المختلفة المشتركين فى موقف أو موضع معين.

٣ - وأن هذا الموقف يكافئ رسمياً التعاون بين الأفراد ذوى الخلفيات المختلفة، ولقد كشفت البحوث عن أن البيئات التعاونية الصفية حققت تعلمًا أفضل، واتجاهاً إيجابياً وتقديراً للتلاميذ المعاقين الذين يدرسون فى الصفوف العالية، وأدت إلى فهم إثنى أفضل فى الجماعات ذات الأصول الإثنية أو العنصرية المختلفة.

لقد انتقد إدواردز وزميله Edwards and Mercer الأيديولوجية التربوية التى تبنّاها تقرير بلاودن Plowden Report وذهبوا إلى أن نظرية بياجيه التى اعتمد عليها لم تثبت صحتها أمام الزمن والبحث العلمى، وانتهوا إلى القول بأنها تشجع بيداغوجيا الإفراط فى التأكيد على ما هو فردى على حساب ما هو اجتماعى، وتقلل من أهمية الخطاب كأداة للاكتشاف، وتحول دون تشجيع المدرسين على أن يوضحوا للأطفال فى صراحة وجلاء أغراض الأنشطة التربوية ومحكات النجاح.

وهذا النقد يعكس تحولات فى تصورات المتعلم فى العقدين الماضيين، إن التصورات المعاصرة تؤكد على الطبيعة الاجتماعية للتعلم بدرجة أكبر، لقد أصبحنا نقدر بدرجة أكبر أن الطفل يستطيع خلال الحياة الاجتماعية أن يكتسب إطاراً لتفسير الحيرة، وأن يتعلم كيف يتوصل إلى المعنى بالتفاعل مع الآخرين، بطريقة تتطابق مع متطلبات الثقافات الأخرى ومقتضياتها، ويؤكد برونر على دور التفاوض والتشارك فى



التعلم الصفى، ولقد تأثر فى هذا الاتجاه بفكر فيجوتسكى Vygotsky الذى يعطى للتفاعل الاجتماعى دوراً مركزياً فى تيسير التعلم، ويذهب فيجوتسكى إلى أن التعلم يوقظ وينشط وينبه عمليات نمائية داخلية متنوعة بحيث تقدر على القيام بعملها حين يتفاعل الطفل مع الناس فى بيئته وحين يتعاون مع أترابه، وهكذا فإن أساس التعلم والنمو هو النجاح الذى يتحقق تعاونياً.

وحجر الزاوية فى نظرية فيجوتسكى للتعلم، إذن هو تأكيده على فرص التضافر والتعاون وجودة ونوعية التفاعل الاجتماعى، ولقد اهتم تقرير بلوك The Bullock Re-port ١٩٧٥ برمته باللغة، ورحب بتزايد الاهتمام باللغة الشفوية «لأننا لسنا فى حاجة إلى التأكيد بقوة على اعتقادنا بأهميتها فى تربية الطفل، ولقد ساق الحجج بأنه ينبغي على جميع المدارس أن تعطى الأولوية فى أهدافها للالتزام والوفاء بحاجات تلاميذها إلى الخطاب».

وفى تاريخ أحدث نجد واضعى المنهج القومى للغة الإنجليزية English National Curriculum يوصون بتخصيص مكون لغوى منفصل للتحدث والاستماع. إن جعل التحدث والاستماع مكوناً منفصلاً من مكونات الصورة فى توصياتنا يعكس إيماننا بأن هاتين المهارتين لهما أهمية مركزية فى نمو الأطفال National Curriculum Council , 1989 .

التعلم الخبراتى Experiential Learning :

من الاتجاهات النظرية التى وفرت دعماً عقلياً وفكرياً للتعلم التعاونى اتجاه التعلم الخبراتى، والقائلون به يهتمون بكيفية تعلم الأفراد من الخبرة؛ ذلك أن الخبرة تفسر كثيراً مما يتعلمه الناس، فنحن نتعلم العوم بممارسته والأبوة بالبنوة والذين يستطيعون قراءة الكتب وقراءوا عن الزواج وتنشئة الأطفال يعرفون أن الخبرات الواقعية والفعلية فيهما ليست تماماً كما صورتها الكتب. وأن الخبرة توفر استبصارات وأفهام وأساليب يصعب وصفها لآى واحد لم تتح له خبرات مشابهة أو مماثلة، ويصف جونسون وجونسون ١٩٩٤ Johnson and Johnson وهما منظران بارزان فى التعلم التعاونى، يصفان التعلم الخبراتى على النحو الآتى:

« يستند التعلم الخبراتى إلى ثلاث مسلمات : أنك تتعلم أفضل تعلم حين تندمج شخصياً فى خبرة التعلم، بحيث يكون عليك أن تكتشف المعرفة بنفسك إذا كان



يراد أن يكون لها أى معنى بالنسبة لك ، أو تحدث فرقاً فى سلوكك . وأن ،الانزيم بالتعلم يكون في ذراه إذا كنت حرّاً فى وضع أهداف تعلمك، وإذا تبعت عسى نحو نسط وعملت على تحقيقها فى إطار عمل محدد .

أثر التعلم التعاونى فى التحصيل الأكاديمى :

من أهم ملامح التعلم التعاونى أنه بينما ينمى السلوك التعاونى ، ويحسن العلاقات بين التلاميذ فى الجماعة، فإنه فى نفس الوقت يساعد التلاميذ فى التعلم الأكاديمى . ولقد راجع سلافين Slavin عام (١٩٨٦) أبحاثاً أجريت على هذا الموضوع فى الفترة ما بين ١٩٧٢ ، ١٩٨٦ وتناولت آثار التعلم التعاونى على التحصيل ، ولقد أجريت هذه الدراسات على جميع المستويات الصفية، وتضمنت المواد الآتية :الفنون اللغوية، السجاء والإملاء، الجغرافية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، القراءة، والكتابة . ولقد أجريت هذه الدراسات فى المدارس الحضرية والريفية فى الولايات المتحدة وفى إسرائيل، ونيجيريا، وألمانيا ومن بين ٤٥ دراسة أظهرت ٣٧ دراسة أن الصفوف التى تتعلم تعلمًا تعاونيًا تفوقت تفوقًا ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة فى التحصيل الأكاديمى، وأسفرت ثمانى دراسات عن عدم وجود فروق ولم تظهر أى من هذه الدراسات آثارًا سلبية للتعلم التعاونى.

والخلاصة أنه يتوافر أساس نظرى وإمبيريقى قوى للتعلم التعاونى يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم، وأن المشاركة النشطة فى جماعات صغيرة يساعد التلاميذ على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفى نفس الوقت يساعدهم على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقى .

دراسات عمليات الجماعة Group Processes :

هناك إذن شواهد كثيرة على أن الجماعات تعمل عملها، ولكن السؤال هو : كيف تعمل؟

دراسات قليلة هى التى تناولت العمليات داخل الجماعة والثى نتصل بتحسين النواتج المعرفية والاجتماعية، وأكثر الجوانب التى وضعت موضع البحث حتى الان سلوك المساعدة، ولقد ميزت الدراسات بين تلقى المساعدة وتقديمها، ولكى يكون تلقى المساعدة فعالاً للتعلم ينبغى أن يتوافر تفسير وشرح بدلاً من تقديم إجابة مباشرة، وينبغى أن تقدم المساعدة استجابة لحاجات التلميذ المتلقى، وأن تكون قابلة للفهم.



ولقد اقترح أن فاعلية المساعدة التي تتلقى قد تشكل متغيراً متصلاً مستمراً - فتلقى الشروح يكون أحياناً مساعداً، وتلقى المعلومات تكون آثاره مختلطة، وتلقى الجواب قد يكون ضاراً فعلاً (Webb, 1989)، وعلى سبيل المثال، فإن تلقي الشرح الذي طُلب والتمس نافعاً للتعلم إذا كان الشرح الذي قدم ملائماً relevant، ومفهوماً ويسخدمه ويطبقه المتلقي، ويغلب أن يكون تلقي المعلومات من ناحية أخرى مساعداً بتواتر أكبر - لأنه يسهل على المساعِد أن يصوغ استجابة مناسبة، وعلى المتلقى أن يفهم، غير أنه من غير المحتمل أن يحسن تلقي الإجابة أو يزيد فهم المتلقى.

ولكن ما الفائدة التي تعود على السِّمقدم للمساعدة من هذا التفاعل المعاون؟ عندما بدأ نظام التعليم الخصوصي على يد الأتراب Peer tutoring منذ قرنين من الزمان سبقت الحجج بأن الفائدة كانت تعود على المدرس الخصوصي، إننا نتعلم بالتدريس، ومعظم الدراسات الحديثة تدعم هذا - وأن تقديم الشروح يرتبط ارتباطاً موجباً مع التحصيل، وحين تشرح لشخص، ينبغي على المانح أن يوضح وينظم، ويعيد تنظيم المادة التي يدرسها تصورياً، وفضلاً عن ذلك، إذا لم يفهم الشرح المبني، تصبح إعادة الصياغة ضرورية وتستخدم فيما يحتمل لغة مختلفة، وأمثلة ومماثلات أو توضيحات أو تمثيلات متباينة، وجميع هذه سوف تبلور فهم المعطى والمانح وتوسعه وتعمقه (Webb, 1989).

وثمة عامل آخر وضع موضع الدراسة وهو مقدار الزمن الذي أنفق في العمل، أو مقدار الكلام الجماعي المرتبط بالعمل أو المهمة، وحين أجريت مقارنات بين الزمن في المهمة في الجماعات، وفي نشاط الصف ككل، اتضح أنه أقل بفارق جوهري في الصفوف التي تعمل ككل (Hertz - Lazorowitz 1990)، وبالمثل حين عقدت مقارنات بين الجماعات المتعاونة وجماعات الفصول العادية كان اندماج التلميذ في الأولى أعلى بفرق دال.



دروس التعلم التعاوني

مهام التخطيط

إلي جانب وظائف المعلم الكثيرة التي يقوم بها في تخطيط الدروس وأهمية المهارات التي اكتسبها في هذا المجال بصفة عامة يتطلب التعلم التعاوني بعض مهام التخطيط الفريدة، ومثال ذلك، أن الوقت الذي يتفق في تنظيم مهارات محددة وتحليلها في درس التعليم المباشر قد يتفق في التعلم التعاوني في جمع مواد مصدرية،



ونصوص، وأوراق عمل بحيث تعمل جماعات التلاميذ الصغيرة فيها معتمدة على نفسها. وبدلاً من التخطيط للتدفق السلس وتتابع الأفكار الأساسية أو الكبيرة، فـ يحفظ المعلم لطرق الانتقالات والتحويلات السلسة من تعليم الصف ككل إلى تعليم مجموعة صغيرة، وفيما يأتي بعض مهام التخطيط الفريدة والقرارات التي يتطلبها المعلمون في الإعداد لتدريس درس تعلم تعاوني.

تخيار إحدى الطرق :

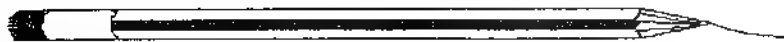
وعلى الرغم من أن المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني لا تتغير، إلا أنه يوجد عدة تباينات للنموذج وفيما يأتي أربع طرق:

تقسيم التلاميذ إلى فرق للتحصيل :

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

لقد طورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين Slavin وأعوانه في جامعة جون هوبكنز وهي أبسط طرق التعلم التعاوني، وهي مباشرة وواضحة، يعرض المعلمون المعلومات الأكاديمية الجديدة على التلاميذ كل أسبوع مستخدمين العرض الشفوي أو النص، ويقسم التلاميذ في الصف إلى فرق تعلم، يتألف كل فريق من أربعة أو خمسة أعضاء يختلفون في الجنس والإثنية وفي التحصيل، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسطه ومنهم منخفضه، ويستخدم الأعضاء أوراق عمل أو أي أدوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المواد الأكاديمية، ثم يساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي، والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر وبالمناقشات في الفريق، ويجيب التلاميذ فردياً عن اختبارات قصيرة كل أسبوع أو مرتين في الأسبوع تناول المواد الأكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن improvement score ويستند تقدير التحسن هذا ليس على تقدير أو درجة التلميذ المطلقة، وإنما بدلاً من ذلك على درجة تحسنه عن متوسطات التلميذ الماضية.

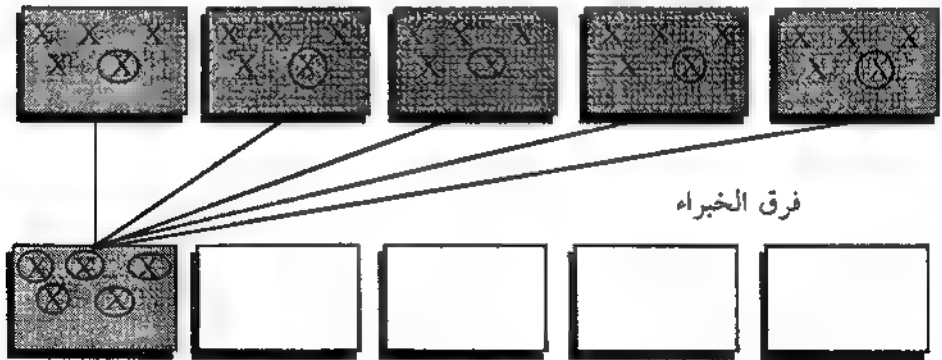
وتصدر نشرة في كل أسبوع تحتوي على إعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات، والتلاميذ الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصوا على تقدير نهائية على الاختبارات القصيرة، وأحياناً يتم الإعلان عن جميع الفرق التي تصل إلى محك معين.



طريقة الصور المقطوعة : Jigsaw

لقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد أرونسون Eliot Aronson وأعوانه في جامعة تكساس ثم تبناها سلافيين وأعوانه، ولاستخدام هذه الطريقة يقسم التلاميذ إلى فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار يتألف كل فريق من خمسة إلى ستة تلاميذ، ويكون كل تلميذ مسئولاً عن تعلم جزء من المادة: وعلى سبيل المثال، إذا كانت المواد التعليمية عن التعلم التعاوني، فإن تلميذاً في الفريق يكون مسئولاً عن طريقة فرق التحصيل STAD وآخر عن طريقة الصور المقطوعة Jigsaw وثالثاً عن طريقة البحث الجماعي Group Investigation، ويحتمل أن يصبح الآخرون خبيرين في قاعدة البحث وتاريخ التعلم التعاوني، ويلتقى الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون نفس الموضوع (أحياناً تسمى مجموعة الخبراء) للاستذكار ول يساعد كل منهما الآخر على تعلم الموضوع، ثم يعود التلاميذ إلى فريقهم الأصلي Home Team ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموا، ويوضح الشكل ٢،١ العلاقة بين فرق الخبراء والفرق الأصلية، ويتبع اجتماعات الفريق الأصلي والمناقشات أن يجيب التلاميذ عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها. وفي طريقة الصور المقطوعة تستخدم في تقديرات الفريق نفس إجراءات التقدير التي استخدمت في طريقة فرق التحصيل STAD. ويتم الإعلان عن الفرق والأفراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الأسبوعية أو بطرق أخرى.

الفرق الأصلية (٥ أو ٦ أعضاء تجمعوا في جماعات غير متجانسة)



كل فريق خبرة يضم عضواً واحداً لكل جماعة من الجماعات الأصلية

شكل ٢،١

يوضح فرق الصور المقطوعة

طريقة البحث الجماعي : Group Investigation (GI)

ولقد صممت كثير من الملامح الأساسية لهذه الطريقة في الأصل على يد تيلين Thelen. ولقد نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شاران Sharan وأعوانه، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيداً وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق، وفي مقابل اندماج التلاميذ في طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة في تحطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها، فإن طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صغية أكثر تقدماً وبنيات أكثر تعقيداً من الطرق التي تتركز حول المعلم، وهي تتطلب تدريس التلاميذ مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي group process skills.

والمعلمون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من خمسة أو ستة أعضاء. وفي بعض الحالات على أية حال، قد تكون الجماعات على أسس الصداقة أو الاهتمام بموضوع معين، ويختار التلاميذ موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على الصف كله، ولقد وصف شاران Sharan وأعوانه عام ١٩٨٤ الخطوات الست التالية لهذه الطريقة وهي:

١ - اختيار الموضوع : يختار التلاميذ موضوعات فرعية معينة Subtopics داخل إطار مجال المشكلة التي يحددها عادة المدرس، ثم ينظم التلاميذ في مجموعات موجهة للعمل في مهمة ويقسمون إلى ما بين عضوين إلى ستة أعضاء، ويكون تكوين الجماعة غير متجانس من الناحية الأكاديمية والإثنية.

٢ - التخطيط التعاوني: يخطط التلاميذ والمعلم يضعون إجراءات ومهام وأهداف تعلم تتسق مع الموضوعات الفرعية للمشكلة التي تم اتقاؤها في الخطوة (١).

٣ - التنفيذ : ينفذ التلاميذ الخطة التي صاغوها في الخطوة (٢) وينبغي أن يتضمن التعلم أنشطة متنوعة عريضة ومهارات، وينبغي أن تؤدي بالتلاميذ إلى أنواع مختلفة من المصادر داخل المدرسة وخارجها ويتابع المدرس عن كثب تقدم كل جماعة ويقدم لها المساعدة حين تحتاجها.

٤ - التحليل والتأليف أو التركيب : يحلل التلاميذ المعلومات التي حصلوا عليها أثناء الخطوة (٣) ويقوموها يضعوا خطة لكيفية تلخيصها في شكل مشوق للعرض على زملائهم.

٥ - عرض النتائج النهائي : تقدم بعض الجماعات أو جميعها عرضاً مشوقاً للصف عن الموضوعات التي درسوها وبحثوها لكي يدمجوا زملاءهم بعضهم في عمل البعض الآخر، ولكي يحققوا تصوراً أعرض للموضوع، ويتم تحقيق التماسق والتسويق بين العروض الجماعية على يد المدرس.

٦ - التقويم : فى الحالات التى تعالج الجماعات جوانب مختلفة من نفس الموضوع يقوم التلاميذ والمعلمون إسهام كل جماعة فى عمل الصف ككل ، ويمكن أن يضم التقويم تقويمًا للفرد أو تقويمًا للجماعة أو تقويمًا لهما معًا.

الطريقة البنوية : The Structural Approach

والطريقة الأخيرة فى التعلم التعاونى تم تطويرها عبر عقود من الزمان على يد كاجن Spencer Kagen وأعوته (١٩٩٣) وعلى الرغم من أنها تشترك فى جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى ، إلا أن الطريقة البنوية تؤكد على استخدام بنات معينة صممت لتؤثر فى أنماط تفاعل التلميذ ، ولقد استهدفت البنات التى طورها كاجن أن تكون بدائل لبنات الصف الدراسى التقليدية ، مثل التسميع ، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله ، ويقدم التلاميذ إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم ، وتقضى النظم أو البنات التى وضعها كاجن أن يعمل التلاميذ مستقلين فى مجموعات أو جماعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية . ولبعض النظم أو البنات هدف زيادة اكتساب التلميذ لمحتوى أكاديمى ، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية . والمفاهيم فكر - زوج - شارك Think - pair - share وكذلك التلاميذ ذوو الأرقام المعينة التى تعمل معًا numbered heads together التى نصفها هنا مثالان للبنات التى يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمى ولمراجعة فهم التلميذ لمحتوى معين ، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening ، والزمن الرمزي time tokens مثالان للبنات التى تدرس المهارات الاجتماعية .

فكر - زوج - شارك Think - pair - share إن هذه الاستراتيجية قد نمت فى ظل التعلم التعاونى وبحوث وقت الانتظار wait - time research والطريقة التى نصفها هنا طورها فى البدء ليمن Frank Lyman وأعوته فى جامعة مارى لاند Maryland ١٩٨٥ ، وهى طريقة فعالة فى تغيير نمط الخطاب فى الصف ، إنها تتحدى المسلم القائل بأن جميع التسميعات recitation أو إعادة السرد والمناقشات تتطلب أن تتم فى مواقف جماعية كلية ، وأن بها إجراءات تدخل فى نسيجها وبنيتها تتيح للتلاميذ وقتًا أطول للتفكير ، والاستجابة ومساعدة الواحد الآخر . افترض أن مدرسًا قد أنهى لتوه عرضًا مختصرًا أو قرأ التلاميذ تعيينًا ، أو تم وصف موقف محير . إن المدرس يريد الآن أن يفكر التلاميذ تفكيرًا تامًا فيما تم شرحه أو خبرته ، وأنه اختار استراتيجية فكر - زوج - شارك مقابل توحيه السؤال إلى المجموعة ككل لكى تجيب عنه ، إنه يتبع الخطوات الآتية :

الخطوة (١) : التفكير Thinking : يطرح المدرس سؤالًا أو مسألة ترتبط بالدرس ، ويطلب من التلاميذ أن يقضوا دقيقة يفكر كل منهم بمفرده فى المسألة ويحتاج التلاميذ إلى أن يدرسوا . والكلام والتجول غير مسموح بهما فى وقت التفكير .

الخطوة (٢) : المزاوجة Pairing: يلي ذلك أن يطلب المعلم من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج ويتناقشوا ما فكروا فيه، ويمكن أن يكون التفاعل خلال هذه الفترة الاشتراك في الإجابة إذا كان السؤال قد طرح، أو الاشتراك في الأفكار إذا كان قد تم تحديد مسألة معينة والمدرسون في العادة لا يتيحون أكثر من أربع أو خمس دقائق للمزاوجة.

الخطوة (٣) : المشاركة Sharing: ويطلب المدرس في الخطوة الأخيرة من الأزواج أن يشتركوا مع الصف كله فيما كانوا يتحدثون عنه، ومن الممارسات الفعالة أن تنتقل ببساطة من زوج إلى زوج وتستمر حتى يتاح لربع الأرواح أو نصفهم الفرصة لعرض ما فكروا فيه وما توصلوا إليه.

الرؤوس المرقمة تعمل معاً Numbered heads together

وهي طريقة طورها سبنسر كاجن ١٩٩٣ لكي يدمج عدداً أكبر من التلاميذ في المواد التي يتناولها المدرس ويغطيها ويراجع فهمهم لمحتوى الدرس وبدلاً من أن يوجهوا الأسئلة للصف ككل، يستخدم المدرسون النظام الآتي الذي يتألف من ٤ خطوات:

الخطوة (١) : الترقيم Numbering : يقسم المدرسون التلاميذ إلى فرق يتألف كل منها من ثلاثة إلى خمسة أعضاء ويتخذ كل عضو رقماً يتراوح ما بين ١ ، ٥ .

الخطوة (٢) : طرح الأسئلة Questioning : يطرح المدرسون على التلاميذ سؤالاً ويمكن أن تتفاوت الأسئلة، فقد تكون محددة جداً «مثلاً ما عدد المحافظات في مصر؟» ويمكن أن تكون أسئلة توجيهية مثل «تأكد من أن كل تلميذ منكم يعرف عواصم المحافظات التي تطل على البحر الأبيض المتوسط والبحر الأحمر».

الخطوة (٣) : جمع الرؤوس Heads together : يضع التلاميذ رؤوسهم معاً لكي يتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة.

الخطوة (٤) : الإجابة Answering : ينادي المدرس على رقم فيرفع التلاميذ المرقمين بنفس الرقم أيديهم ويقدموا إجابات للصف ككل.

والجدول ٢، ٢ يلخص ويقارن الطرق الأربعة للتعليم التعاوني التي وصفناها.

تخير المحتوى المناسب :

من أول مهام التخطيط أن يختار المدرسون المحتوى الملائم للتلاميذ مع مراعاة ميولهم وتعلمهم السابق. ويصدق هذا على وجه الخصوص على دروس التعلم التعاوني؛ لأن النموذج يتطلب قدرًا كبيراً من توجيه التلميذ لنفسه ومن المبادأة وبدور توافر محتوى مشوق ومتحدٍ للتفكير، يمكن للمدرس التعاوني أن يتفكك بسرعة ويهز.

مقارنة بين الطرق الأربع في التعليم التعاوني

الفرق	التحصيل	الصور المقطوعة	البحث الجماعي	الطريقة البنائية
STAD	معلومات أكاديمية بسيطة	معلومات أكاديمية بسيطة	معلومات أكاديمية مركبة ومهارات بحث	معلومات أكاديمية بسيطة
الاهداف المعرفية	عمل جماعي وتعاوني	عمل جماعي وتعاوني	تعاون في جماعات مركبة	مهارات جماعية واجتماعية
الاهداف الاجتماعية	٤٥ أعضاء في فرق تعلم غير متجانسة	٦٥ أعضاء في فرق تعلم غير متجانسة تستخدم فرق خبراء وفرق أصلية	٦٥ جماعات تعلم ٦٥ أعضاء ، قد تكون متجانسة	تفاوت - أرواج ثلاثيات ٦٤ أعضاء في الجماعة
بنية الفريق	المدرس عادة	المدرس عادة	التلاميذ عادة	المدرس عادة
اختيار موضوع الدرس	قد يستخدم التلاميذ أوراق عمل ويساعد الواحد الآخر على إتقان مواد التعلم	يبحث التلاميذ المواد في جماعات خبراء وجماعات أصلية تساعد أعضاء الجماعات الأصلية على تعلم المواد	يكمل التلاميذ الاستقصاءات المركبة	يقوم التلاميذ بمهام محددة لهم اجتماعية ومعرفية
المهمة الأولية	اختبارات أسبوعية	تفاوت - يمكن أن تكون اختبارات أسبوعية	مشروعات تسم وتقاير، يمكن أن تستخدم اختبارات مقال	تفاوت
التقويم	نشرات صفية ووسائل أخرى للإعلان	نشرات صفية ووسائل إعلان أخرى	عروض شفوية وتحريرية	تفاوت
التقدير				



ويعرف المدرسون المحنكون من الخبرة الموضوعات التي تناسب - على أفضل نحو - اتعلم التعاونى، كما يعرفون المستويات النمائية التقريبية وميول التلاميذ في صفوفهم. وينبغى أن يعتمد المدرسون الجدد بدرجة أكبر على أدلة المصاحح التعليمية وعلى الكتب الدراسية لتحديد المادة الدراسية المناسبة، غير أن هناك على أية حال عدة أسئلة يستطيع جميع المدرسين أن يطرحوها لتحديد ملائمة المادة الدراسية وهى:

- هل أتيح للتلاميذ احتكاك سابق بالمادة الدراسية، أم أنها ستطلب شرحاً كثيراً ممتداً من قبل المدرس؟

- هل من المحتمل أن يثير محتوى الخطة مجموعة التلاميذ ؟

- إذا كان المدرس يخطط لاستخدام نص أو كتاب، هل يوفر معلومات كافية عن الموضوع؟

- بالنسبة لدروس فرق التحصيل STAD ، ودرس طريقة الصور المقطوعة، هل يتيح المحتوى ويلائم الاختبارات الموضوعية القصيرة التى يمكن تطبيقها وتصحيحها بسرعة؟

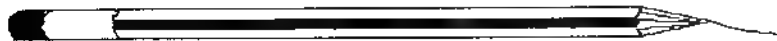
- بالنسبة لدروس طريقة الصور المقطوعة، هل يمكن تقسيم المحتوى إلى عدة موضوعات فرعية على نحو طبيعى؟

- بالنسبة لدرس جماعة البحث، هل لدى المدرس تمكن كاف من الموضوع بحيث يوجه التلاميذ فى الموضوعات الفرعية المختلفة ويوجههم إلى المصادر المناسبة؟ وهل تتوافر المصادر المناسبة؟

تكوين فرق التلاميذ :

وثمة عمل هام آخر فى التخطيط للتعلم التعاونى وهو تحديد كيف تتكون فرق التلاميذ للتعلم، وواضح أن هذا العمل أو المهمة سوف يتفاوت بتفاوت أهداف المدرسين بالنسبة للدرس معين، وكذلك باختلاف التكوين الإثنى أو العصرى للتلاميذ ومستويات قدرتهم داخل صفوفهم، وفيما يأتى بعض الأمثلة لطرق اتخاذ المدرسين للقرارات التى تتعلق بتكوين فرق التلاميذ:

✽ مدرس الصف الخامس فى مدرسة تكاملية Intergrated قد يستخدم التعلم التعاونى بهدف مساعدة التلاميذ على الفهم الأفضل لأقاربهم ذوى الخلفيات العرقية أو



الثقافة المختلفة، وقد يكون الفرق بحيث تكون غير متجانسة من حيث الريف والحضر ومن حيث السواد والبيض... إلخ بالإضافة إلى مزاجية مستويات القدرة.

* مدرس لغة عربية في الصف الأول الإعدادي في مدرسة معظم تلاميذها من الطبقة المتوسطة قد يكون الفرق أو المجموعات على أساس مستويات التلاميذ في تحصيلهم في اللغة العربية.

* مدرس مواد اجتماعية يدرس لمجموعة متجانسة من التلاميذ قد يستخدم طريقة البحث الجماعي ويكون فرقاً على أساس اهتمام التلميذ بموضع فرعى معين وبحيث يكون كل فريق غير متجانس من حيث مستويات القدرة.

* مدرس صف رابع ابتدائي لديه عدة تلاميذ في الصف منطويين قد يقرر تكوين فرق تعاونية تعتمد على القدرة، ولكنه يجد سبلاً لتحقيق تكامل ودمج التلاميذ المنعزلين مع تلاميذ محبوبين واجتماعيين.

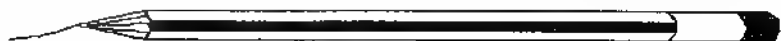
* يكشف المدرس في وقت مبكر من السنة الدراسية أن لديه عدة تلاميذ جدد في المدرسة في صف فيكون فرق تعلم على أساس عشوائي، بما يضمن تكافؤ الفرص للتلاميذ الجدد بحيث يلتقون ويعملون مع تلاميذ لا يعرفونهم من قبل، ويمكن استخدام قدرات التلاميذ فيما بعد لتكوين فرق التعلم.

رواضح أن تكوين الفرق له إمكانيات غير محدودة. وينبغي أن يحدد المدرسون أثناء مرحلة التخطيط أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية تحديداً واضحاً، ويحتاجون أيضاً إلى جمع بيانات صحيحة، ودقيقة عن قدرات تلاميذهم؛ لأنه إذا كان من المرغوب فيه تكوين فرق غير متجانسة، فإن المعلومات التي يحتاجونها في ذلك ينبغي أن تكون متاحة لهم، وأخيراً، ينبغي أن يدرك المدرسون أن بعض ملامح تكوين الجماعة قد يضحى به بغية مراعاة ملامح أخرى والوفاء بها.

إعداد المواد وتحديد الأهداف :

حين يعد المدرسون درساً من دروس التعليم المباشر، فإن من المهام الأساسية أن يجمعوا مواد يمكن ترجمتها إلى رسائل لفظية ذات معنى أو عروض بيان توضح مهارة معينة، وعلى الرغم من أن المدرسين يزودون التلاميذ بمعلومات لفظية في درس للتعلم التعاوني إلا أن هذه المعلومات عادة ما تكون مصحوبة بنص، كتاب، أو أوراق عمل وأدلة توجيهية.

وإذا زود التلاميذ بكتاب أو نص فإن من الأهمية بمكان أن يكون مشوقاً. وعند المستوى القرائي المناسب بالنسبة لتلاميذ صف معين، واستخدام مواد من كتاب



حامعى أو أى كتاب متقدم لا يلائم التلاميذ فى المدرسة المتوسطة وقد يلائم التلاميذ فى الصفوف الأخيرة من المدرسة الثانوية، وإذا أريد وضع أدلة للدرس والمذاكرة سر قبل المدرسين، ينبغى أن تصمم هذه لإبرار المحتوى الأكثر أهمية وأدلة المدرس الجيدة والمواد العلمية الجيدة تستغرق وقتاً فى تطويرها ولا يمكن إعدادها إعداداً جيداً فى الليلة السابقة على تدريس الدرس.

وإذا كان المدرسون يستخدمون طريقة الجماعة الباعثة، ينبغى جمع مواد تعليمية مناسبة لاستخدام فرق التعلم ويستطيع المدرس المبتدئ فى بعض المدارس أن يعتمد على إحصائى المكتبة المدرسية، وعلى المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم لجمع هذه المواد. وتتطلب هذه العملية عادة أن يتفاهم ويتواصل المدرس بوصوح حول أهداف درس معين وأن يكون دقيقاً بالنسبة لعدد التلاميذ الذين سيستخدمون هذه المواد. ولكى يقدم إحصائى المكتبة وأخصائى تكنولوجيا التعليم أقصى حد من المساعدة فإيهما يحتاجان فترة كافية من الوقت للقيام بأعمالهما، ومرة أخرى ينبغى أن نحذر المدرسين من الطلبات فى آخر لحظة، وفيما يلى الإرشادات التى تساعد فى الحصول على أقصى مساعدة من الهيئات المساعدة بالمدرسة حين تخطط درس تعلم تعاونى:

* قابل إحصائى المكتبة والمتخصص فى الوسائل التعليمية قبل أسبوعين على الأقل من تدريس الدرس وراجع معهما أهداف الدرس، طلباً لمساعدتهما وأفكارهما.

* تابع هذا الاجتماع بمذكرة مختصرة تلخص الأفكار، والحدود الزمنية، والاتفاقات.

* راجع واتصل قبيل وقت الحاجة للمواد بأيام قليلة لترى هل يمضيان فى إعداد ما هو متوقع منهما، وقدم مساعدتك إذا كانت مطلوبة.

* إذا كانت المواد سوف تستخدم فى حجرتك اطلب من المختص المساعدة على تصميم وضع نظام يساعد على متابعة تسلسلها، وقد تطلب من المختص أن يجرى إلى حجرتك ليشرح النظام لتلاميذك.



عرف التلاميذ بمهامهم وأدوارهم:

من الأهمية بمكان أن تخطط بحيث يتوافر لدى التلاميذ فهم واضح لأدوارهم ولتوقعت لمدرس منهم وهم يشاركون فى درس التعلم التعاونى، وإذا وجد مدرسون آخرون فى المدرسة يستخدمون التعلم التعاونى، فإن هذه المهمة ستكون أسهل؛ لأنه



سوف يتوافر لدى التلاميذ وعى بالنموذج وبدورهم فيه، وفى المدارس التى يستخدم فيها عدد قليل من المدرسين التعلم التعاونى، عليهم أن ينفقوا بعض الوقت فى وصف النموذج للتلاميذ وفى العمل معهم فى المهارات المطلوبة وسوف نبين فيما بعد إجراءات تدريس مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية.

ومن الأشياء الهامة التى على المدرسين الذين استخدموا التعلم التعاونى من قبل والذين يستخدمونه مع تلاميذ ليسوا على ألفة بالنموذج تذكرها - أنه قد يبدو فى البداية أن هذا النوع من التعلم لا يعمل عمله، وسوف يختلط الأمر على التلاميذ بالنسبة لبنية المكافآت التعاونية Cooperative reward structure، وقد يعترض الآباء على نظام المكافأة والتقدير هذا، بل وقد لا يتحمس التلاميذ جدا فى البداية لإمكانات تفاعلات المجموعة الصغيرة فى تدارس الموضوعات الأكاديمية مع أقرانهم.

وأخيراً، ينبغى أن يزود التلاميذ بتوجيهات مكتوبة خاصة عن الأهداف وأنشطة درس التعلم التعاونى - إما كأوراق عمل بالنسبة للتلاميذ الأكبر سناً أو مكتوبة وموضحة على لوحات أو سبورات للأطفال الأصغر، وتضم هذه التوجيهات معلومات عن:

• أهداف الدرس.

• ما الذى يتوقع من التلاميذ فعله أثناء عملهم فى فرق التعلم.

• الحدود أو الخطوط الزمنية لتكملة عمل معين أو أنشطة بعينها.

• تواريخ الاختبارات القصيرة عند استخدام طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة.

• تواريخ العروض الرئيسية عند استخدام البحث الجماعى.

• طرق تقدير الدرجات - والمكافآت الفردية والجماعية.

• صيغة تتبع فى عروض التقارير وكتابتها.

ويمكن أن يكون استخدام نموذج التعلم التعاونى صعباً بالنسبة للمدرس المبتدئ؛ لأنه يتطلب تآزراً وتناسقاً متآيناً بين مجموعة متنوعة من الأنشطة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن أن يحقق هذا النموذج بعض الأهداف التربوية الهامة التى لا تستطيع تحقيقها النماذج الأخرى، ومكافآت هذا النمط من التدريس قد تكون هائلة للمدرس الذى يخطط له بعناية ودقة.



التخطيط لمراعاة مقتضيات الزمان والمكان :

وهناك مهمة تخطيطية هامة إضافية فى التعلم التعاونى وهى كيف يستخدم الزمان والمكان بالنسبة له؟ والزمن سلعة نادرة، أكثر مما يدرك معظم المدرسين، والتعلم التعاونى باعتماده على تفاعل الجماعة الصغيرة له مقتضيات أقوى بالنسبة للإمكانيات الرسمية عن معظم نماذج التعليم الأخرى، ويقدر معظم المدرسين الزمن اللازم لدروس التعلم التعاونى تقديراً أدنى مما تستوجب؛ لأن تفاعل التلاميذ بعضهم مع بعض حول الأفكار الهامة يستغرق وقتاً أطول مما يحتاجه المعلم لعرض هذه الأفكار على التلاميذ على نحو مباشر. كما أن التحولات من التدريس للصف ككل إلى عمل المجموعات أو الجماعات الصغيرة يمكن أيضاً أن يستغرق جانباً ذا قيمة من وقت التعلم. والتخطيط المعتنى به يمكن أن يساعد المدرسين على أن يصبحوا أكثر واقعية بالنسبة لمقتضيات الزمن، ويمكن أن يقلل مقدار زمن التعليم.

والتعلم التعاونى يتطلب اهتماماً خاصاً باستخدام حيز حجرة الدراسة، ويقتضى أثاثاً متحركاً، وترتيب مقاعد الدرس فيه يتخذ صوراً عديدة منها الترتيب العنقودى Cluster - Seating Arrangement والترتيب التبادلى أو الدوار وهما مثالان استخدام من قبل مدرسين ذوى خبرة أثناء دروس التعلم التعاونى.

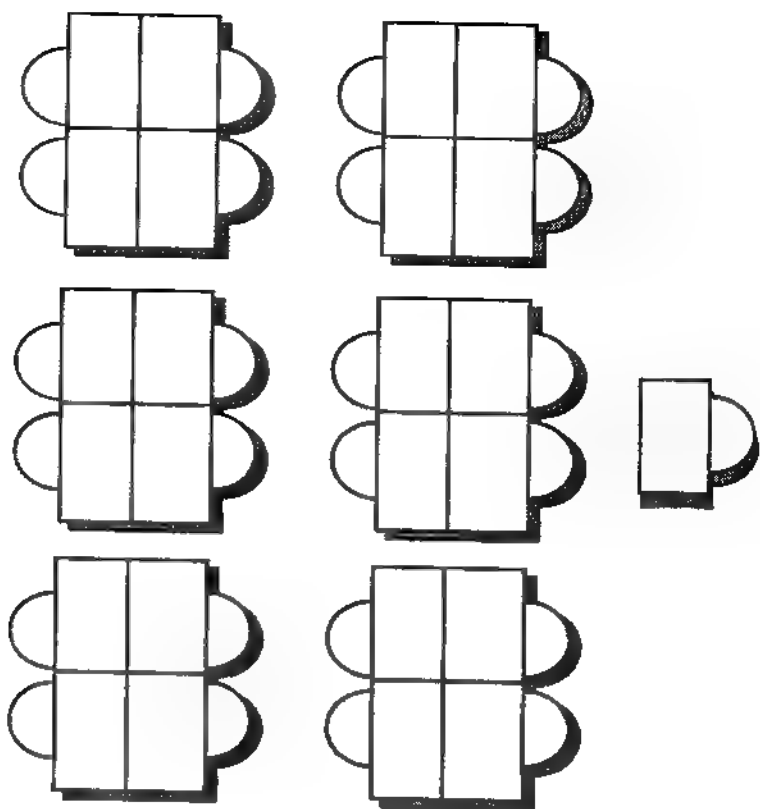
الترتيب العنقودى : Cluster - Seating Arrangement

وفيه تتجمع مقاعد التلاميذ وأدراجهم كل أربعة أو كل ستة على حدة كذلك الموضحة فى الشكل ٢،٢ وهى مفيدة فى التعلم التعاونى وفى مهام الجماعات الصغيرة الأخرى، وإذا استخدم قد يطلب المدرسون من التلاميذ أن يحركوا مقاعدهم وقت المحاضرات أو عروض البيان بحيث يواجه التلاميذ جميعاً المدرس، أما إذا لم يخطط هذا بعناية فإن هذه الحركة قد تؤدي إلى ارتباك وتحدث مشكلات فى إدارة الصف وضبطه.

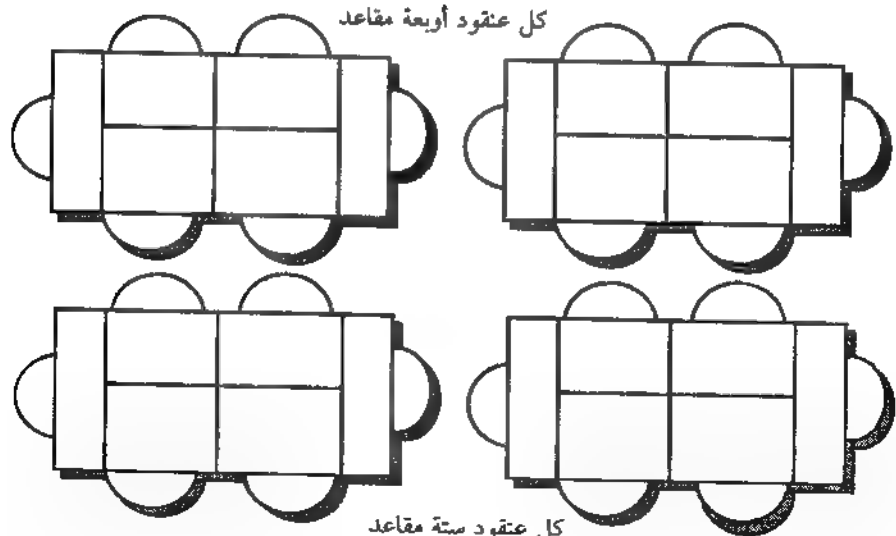
الترتيب الدوار أو المتحرك : Swing - Seating Arrangement

وهو ترتيب يتيح التحرك من دروس التعليم المباشر إلى دروس التعلم التعاونى حيث تنظم الأدراج والمقاعد على شكل أجنحة كما يظهر فى الشكل ٢،٣ وعدد الإشارة للتلاميذ لتحرك الأدراج التى توجد فى الجناح لتكون مجموعات راعية كما فى الجزء الأسفل من الشكل ، وفى الحالىن يظل لقاء عيني المدرس مع أعين تلاميذه، شاملاً لهم جميعاً.





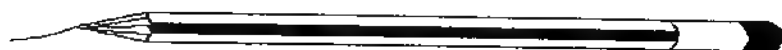
كل عقود أربعة مقاعد



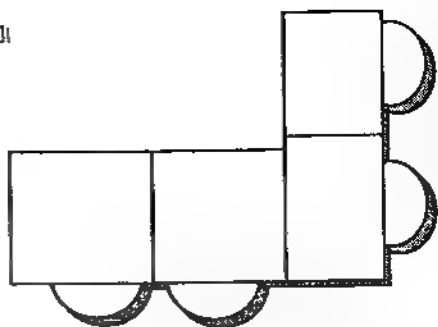
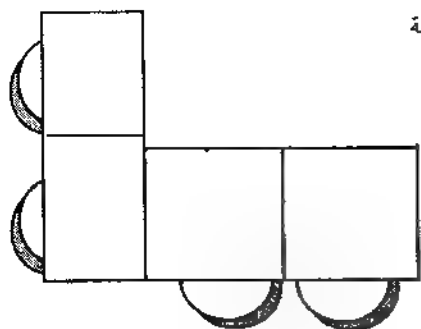
كل عقود ستة مقاعد

شكل ٢,٢

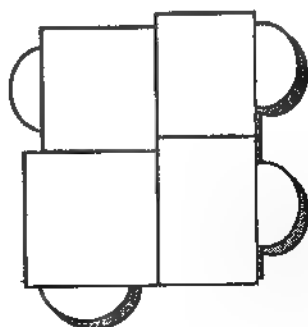
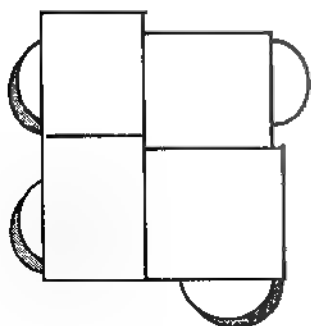
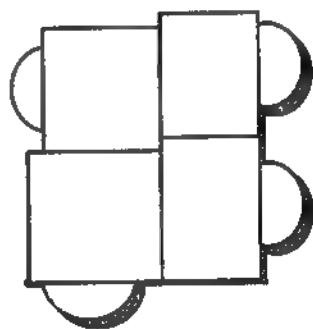
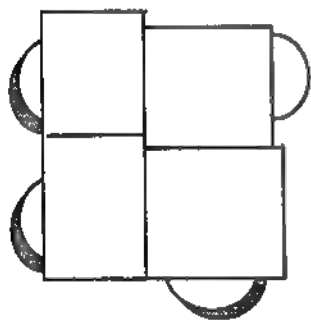
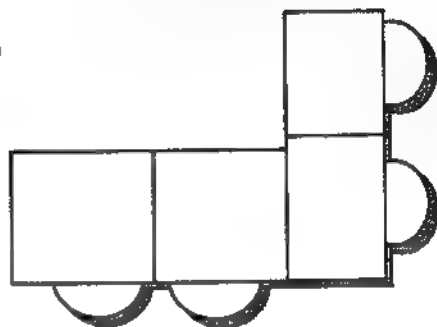
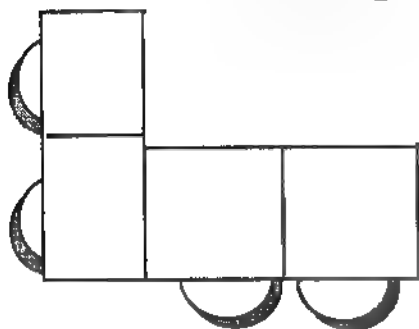
التب العتق دو للمقاع



المقدمة



المقدمة



شكل ٢, ٣

الترتيب الدوار أو المتحرك للمقاعد



مهام تفاعلية Interactive Tasks

- يظهر الجدول ١، ٢ تكوين نموذج التعلم التعاوني مقسمًا إلى ست مراحل هي
- ١ - عرض أهداف الدرس وتحقيق التهيؤ للتعلم.
 - ٢ - عرض المعلومات على التلاميذ بشرح وتوضيح لفظي ونصي أو بأشكال أخرى.
 - ٣ - تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى فرق تعلم.
 - ٤ - إدارة التلاميذ ومساعدتهم أثناء الدرس والعمل الصفّي.
 - ٥ - اختبار وتقويم عرض الفريق للمواد.
 - ٦ - تقدير وتثمين إنجاز التلميذ والإشادة به.
- وسوف نناقش الخطوات الأربع الأولى في هذا الجزء وسوف نرجئ اختبار التلاميذ وتقدير جهودهم إلى الجزء الأخير من الفصل الخاص بالتقويم.

عرض الأهداف وتحقيق التهيؤ للتعلم:

بعض جوانب عرض الأهداف وتحقيق التهيؤ للتعلم لا يختلف في التعلم التعاوني عنه في النماذج الأخرى، يبدأ المدرسون الفعالون جميع الدروس بالمراجعة ويشرح أهدافهم في لغة مفهومة، ويأظهار كيف يرتبط الدرس بالتعلم السابق، وبما أن كثيرًا من دروس التعلم التعاوني تمتد وتتعدى يومًا معينًا أو أسبوعًا بعينه، وبما أن الأهداف متعددة الجوانب، فإن المدرس يؤكد تأكيدًا خاصًا على هذه المرحلة من مراحل التعليم.

ومثال ذلك، حين يقدم المدرسون دروس جماعة البحث (وهي طريقة من طرق التعليم التعاوني) لأول مرة فإنهم يريدون أن يتفقوا وقتًا كافيًا مع التلاميذ ليتأكدوا من أن الخطوات المحددة والأدوار قد فهمت بوضوح، وقد يريد المدرس عند هذه النقطة أن يناقش كيف يتحمل التلاميذ مسئولية تعلمهم ولا يعتمدون على المعلم وحده، وقد يكون الوقت ملائمًا لمناقشة كيف يتم الحصول على المعرفة من مصادر كثيرة، كالكتب والأفلام وتفاعلات الفرد مع الآخرين.

وإذا كان المدرس بسبيل استخدام طريقة الصور المقطوعة في التعلم التعاوني Jigsaw، فقد يريد مناقشة كيف أنه مطلوب من الناس أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في كثير من جوانب الحياة، وكيف أن هذه الطريقة تتيح للتلاميذ



الفرصة لممارسة السلوكيات التعاونية، وإذا كان الهدف الرئيسي للمعلم هو تحسين مقبولية التلاميذ من ذوى الخلفيات الإثنية أو العنصرية المختلفة، مثلاً، فقد يريد أن يشرح هذه الفكرة للتلاميذ، وأن يناقش كيف أن العمل مع المختلفين عا من الناس سوف يتيح لنا الفرص ليعرف أحدنا الآخر معرفة أفضل.

إن النقطة الهامة فى هذه الأمثلة أن يعرف أن التلاميذ يزداد احتمال عملهم لتحقيق الأهداف الهامة إذا تمت مناقشة الأساس العقلاني للدرس مناقشة صريحة، ومن الصعب على التلاميذ أن يؤدوا المهمة أو العمل أداءً جيداً إذا كانت أسباب القيام به غير واضحة، أو إذا كانت محكات النجاح سرية.

عرض المعلومات :

ويتطلب شرح الأشياء بوضوح، وعرض بيان لنموذج سلوكيات دقيقة ومحددة، وتوفير الممارسة ومراقبة الأداء وتقديم التغذية الراجعة، وينبغي أن تسترشد الممارسة بعدة مبادئ هي أن تكون مقادير الممارسة أو فترات قصيرة ذات معنى، وأن يكون جدول الممارسة بما يزيد من تثبيت التعلم *overlearning*، وأن يكون استخدام الممارسة المتجمعة والموزعة مناسباً، وتتطلب الدروس المباشرة لإدارة فريدة لحجرة الدراسة بما يكفل انتباه التلاميذ فى الموقف الجماعى والحفاظ على هذا الانتباه لفترات زمنية ممتدة، وإدارة الصف لابد أن تهتم بتنظيم الموقف الصفى لتحقيق أقصى تأثير، وللحفاظ على معدل الخطو، أو التقدم المناسب والتدفق، وقوة الاندفاع، والمحافظة على استمرار الاندماج والانغماس والمشاركة ومعالجة سوء السلوك على نحو سريع وحاسم.

ومدرسو الأطفال الصغار يعرفون أن الاعتماد على كتاب لنقل المعلومات يقتضى ويتطلب مساعدة الأطفال على تعلم قراءة المواد المحددة، وكثيراً ما يفترض مدرسو الصفوف العليا فى المرحلة الابتدائية ومدرسو المدارس الإعدادية والثانوية أن التلاميذ يستطيعون أن يقرأوا المواد المحددة لهم ويفهموها، وهذا مسلم غير صحيح فى معظم الحالات، وإذا كان درس التعلم التعاونى يتطلب من التلاميذ قراءة نص، فإن المدرسين الفعالين بغض النظر عن المستوى العمرى للتلاميذ أو المادة الدراسية، ينبغي أن يتحملوا مسئولية مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا قراء أفضل.



تنظيم فرق الدرس ومساعدتهم :

إن تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى فرق تعلم ودفعهم للبدء فى العمل أحد أهم الخطوات بالنسبة للمدرسين الذين يستخدمون التعلم التعاونى، وهذه هى المرحلة فى درس التعلم التعاونى التى يمكن أن تؤدى إلى هرج ومرج ما لم يتم تخطيط دقيق للانتقالات والتحويلات وإدارتها، وليس هناك ما يحبط المدرس أكثر من المواقف الانتقالية التى يتحرك فيها ٣٠ تلميذاً إلى مجموعات صغيرة، ولا يوجد فرد على دراية بما يعملهُ التلاميذ، ومن الأمور المحبطة بنفس الدرجة أن يحتاج التلاميذ فى مجموعات مختلفة على نحو متأتى اهتمام المدرس ومساعدته، وسوف نعرض فى الجزء التالى إرشادات لإدارة التحويلات ولمساعدة التلاميذ أثناء العمل الجماعى .

بيئة التعلم ومهام الإدارة :

إن بيئة التعلم التعاونى تضم مزالق إدارية خاصة، وتجبر المعلمين على الالتفات إلى مجموعة فريدة من مهام الإدارة، ومثال ذلك، أن نصفَ للتلاميذ كيف ينجزون مشروعاً جماعياً، مركباً عمل أكثر صعوبة من تحديد مجموعة من المسائل فى نهاية كتاب لحلها. وبالمثل ، فإن تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى فرق للمذاكرة والدرس والتعاون الفعال أصعب من صفهم ليستمعوا إلى شرح مدرّسهم.

وحيث تستخدم أى نموذج للتدريس، فمن الأمور الهامة أن تتوافر مجموعة من القواعد والروتينيات التى تحكم تحدث التلاميذ وحركتهم وذلك لضمان حسن سير الدرس، وللحفاظ على مستوى عام من اللياقة . والمهام الإدارية الفريدة فى التعلم التعاونى هى: مساعدة التلاميذ على التحول والانتقال من تعلم الصف ككل إلى تعلم فى جماعات متفاوتة، ومساعدة التلاميذ وهم يعملون فى جماعات ، وتدريس التلاميذ المهارات الاجتماعية واكتساب أو تنمية السلوك التعاونى.

المساعدة على التحويلات والانتقالات :

إن عملية توزيع التلاميذ على مجموعات أو جماعات بحيث يبدأون فى العمل أمر صعب، ويمكن أن يحدث هذا التحول مشكلات للمدرّس المبتدئ ويمكن استخدام عدة استراتيجيات بسيطة ولكنها هامة من قبل المدرسين حتى يتم التحول بسلاسة .

١ - اكتب الخطوات الأساسية على السبورة، فالإرشادات البصرية تساعد المجموعات الكبيرة من التلاميذ وهى تتحرك من مكان فى الحجرة إلى آخر، فكر فى هذه كالعلاقات المرشدة التى تقدم للناس ليقفوا صفّاً لشراء تذكرة مسرحية مشهورة. وفيما يلى مثال:



الخطوة (١): تحرك بسرعة إلى الموقع الذى علق على الحائط فيه سم الشرب
الخطوة (٢): تخيروا عضواً من كل فريق لكي يتسلم منى مواد التعلم
الضرورية.

الخطوة (٣): أنفقوا عشر دقائق فى قراءة تعيينكم المحدد.

الخطوة (٤): عندما أعطى إشارة ابدأوا المناقشة.

الخطوة (٥): عندما أعطى الإشارة، عد إلى فريقك فى التعلم وابدأ فى عرض
معلوماتك.

٢ - اكتب التعليمات وعبر عنها بوضوح واطلب من تلميذين أو ثلاثة إعادة
صياغة التعليمات، فإن دفع عدة تلاميذ لتكرار التعليمات يساعد كل تلميذ على الانتباه
وكذلك يزود المدرس بتغذية راجعة عما إذا كانت التعليمات قد فهمت أم لا؟

٣ - حدد موقفاً أو موضوعاً لكل فريق تعلم وضع عليه علامة واضحة، ولو ترك
التلاميذ لتصرفاتهم، فإن التلاميذ فى أى سن سوف يوزعون أنفسهم بالتساوى حول
الغرفة، وسوف ينحون إلى التجمع فى مناطق فى الغرفة يسهل الوصول إليها، وينبغى
لتحقيق عمل جماعات صغيرة فعال، أن يحدد المدرسون بوضوح جزء الغرفة الذى
يريدون أن يشغله كل فريق وأن يصرخوا على أن تمضى الفرق إلى ذلك الموضع
المحدد.

وهذه الإجراءات محددة جداً ومتى أصبح المدرسون والتلاميذ معتادين على
العمل فى جماعات تعلم تعاونى، يمكن إتاحة مرونة أكبر، أما بالنسبة للمدرسين
المبتدئين، وفى بدايات استخدامهم للتعليم التعاونى - فعليهم الالتزام بتوجيهات
وإجراءات محددة؛ لأنها تجعل الدروس تمضى أكثر سلاسة وتمنع التعرض للإحباط.

إدارة العمل الجماعى ومساعدته،

إن أنشطة التعلم التعاونى غير المعقدة تتيح للتلاميذ أن يكملوا عملهم بحد أدنى
من التدخل أو المساعدة من قبل المدرس، وبالنسبة لأنشطة أخرى قد يحتاج المدرس
إلى العمل عس قرب مع كل فريق من فرق التعلم، مذكراً إياهم بالمهام التى عليهم
أداءها وبالزمن المخصص لكل خطوة، ومثال ذلك عند استخدام طريقة البحث
الجماعى ينبغى أن يبقى المدرس متاحاً لمساعدة التلاميذ على تحديد المصادر، وهناك
خيط دقيق فاصل بين المدرس الذى يتدخل كثيراً، ويقدم مساعدة غير مطلوبة مما
يضايق التلاميذ، وبالتالى يضحى بالفرص التى تتاح للتلاميذ لتوجيه أنفسهم ذاتياً
وليبادروا ويبدؤوا، والمدرس الذى يجد أن التلاميذ لا يفهمون بوضوح التوجيهات ولا



يستطيعون لذلك تكملة المهام الجماعية المطلوبة، وأن الموقف يتطلب تدخله وتقديمه للمساعدة فعليه أن يقدمها. وفي إيجاز، يحتاج المدرسون إلى توفير المساعدة للتلاميذ حين يحتاجونها ولكن عليهم أن يدركوا أهمية اعتماد التلاميذ بعضهم على بعض وليس على المدرس.

تعليم التعاون :

تتاح للتلاميذ في كثير من المدارس فرص قليلة للعمل في أعمال مشتركة، ويترتب على ذلك أن معظمهم لا يعرفون كيف يعملون متعاونين، ولمساعدة التلاميذ على التعاون لابد من الانتباه إلى أنواع المهام التي يناط بالجماعات الصغيرة القيام بها، ويقتضى هذا أن يدرس المدرسون لتلاميذهم المهارات الاجتماعية والجماعية الهامة مثل المهارات الآتية :

الاعتماد المتبادل :

وكما بينا من قبل أن بنية مهمة التعلم التعاوني ينبغي أن تتسم بالاعتماد المتبادل أكثر مما تتسم بالاستقلال، ومن أمثلة المهام الاستقلالية، أن يطلب المدرس من كل تلميذ، بعد أن يعطيه ورقة بها مسائل حساب، أن ينقسموا إلى مجموعات وأنهم يستطيعون أن يلتصقوا المساعدة الواحد من الآخر، ولكن على كل تلميذ أن يكمل حل ورقة العمل الخاصة به، أى حل المسائل المطلوبة وسوف تصحح وتقدر فردياً، وعلى الرغم من أن التلاميذ قد يساعد الواحد منهم الآخر، إلا أنه لا يعتمد بعضهم على بعض اعتماداً متبادلاً لإتمام المهمة، ونفس هذا الدرس يصبح مهمة اعتماد متبادل إذا قسم المدرس الصف إلى جماعات وطلب من كل جماعة أن تكمل ورقة عمل واحدة تضم مسائل الرياضيات، وأن على جميع تلاميذ المجموعة أن يحلوا مسائل هذه الورقة الوحيدة، وكثير من المدرسين الذين يستخدمون التعلم التعاوني لأول مرة يخفقون في بناء المهمة بحيث تكفل الاعتماد المتبادل، ويتعرضون للإحباط حين لا يتعاون تلاميذهم ويختارون العمل منفردين

وجعل أعضاء الجماعة يشاركون في المواد، كما هو الحال في المثال السابق، طريقة لبناء مهمة أو عمل اعتمادي متبادلي، ومن الصيغ الأخرى لتحقيق ذلك أن تقسم التلاميذ إلى أزواج، كل زوج ينجز التعيين معاً، وثمة طريقة ثالثة لإعداد المواد ذات الاعتماد المتبادلي وهى أن يزود بعض التلاميذ بمشكلات أو مسائل، وبعضهم الآخر بالإحاثات وأن تطلب منهم أن يراجعوا التطابق بين المجموعتين عن طريق المناقشة، واتباع طريقة الصور المقطوعة، لدرس التعلم التعاوني والذي وصفناه من قبل يمثل طريقة أخرى لخلق الاعتماد المتبادل



إن طريقة دروس الصور المقطوعة تتطلب من أعضاء الجماعة الاعتماد الواحد على الآخر فى الحصول على المعلومات، ولعلك تذكر أن أحد التلاميذ درس فى جماعات الخبراء وأصبح خبيراً فى طريقة فرق التحصيل STAD، بينما كان آخر مسئولاً عن الجماعة البحثية، أى أن كل تلميذ فى الجماعة كان مسئولاً عن تدريس ما تعلمه للآخرين فى جماعته الأصلية.

وتميز أو تحديد الأدوار طريقة أخرى، ومثال ذلك، أن تلميذاً قد يكون مسئولاً عن كتابة التقرير على الكمبيوتر أو الآلة الكاتبة، وآخر مسئولاً عن إعداد الشفافيات التى تستخدم فى العرض، وثالثاً لإلقاء التقرير وعرضه فعلاً على الصف، ويؤدى كل عضو فى الجماعة مهمة خاصة، ولكن نجاح الجماعة ككل يعتمد على الأفعال التعاونية لجميع الأعضاء.

المهارات الاجتماعية والجماعية :

لا ينبغي أن يفترض المدرسون أنه يتوافر لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية والجماعية المطلوبة للعمل التعاوني، فالتلاميذ قد لا يعرفون كيف يتفاعلون الواحد مع الآخر، وكيف ينمون ويطورون خطط العمل التعاوني، وكيف ينسقون بين إسهامات أعضاء الجماعة المختلفين، وكيف يقومون بتقديم الجماعة نحو أهداف معينة، ولكي نجعل التعلم التعاوني يعمل عمله، فإن على المدرسين أن يدرسوا للتلاميذ المهارات الاجتماعية والجماعية المطلوبة.

وتتضمن المهارات الاجتماعية وتتطلب تلك السلوكيات التى تنمى العلاقات الاجتماعية الناجحة، وتمكن الشخص من أن يعمل بفاعلية مع الآخرين وتدرس المهارات الاجتماعية للأطفال على يد أفراد مختلفين: الآباء، الجيران، المعلمين... إلخ، ومن الناحية التالية، يتقدم الأطفال من مرحلة الرضاعة حيث يمتلكون مهارات اجتماعية قليلة إلى مرحلة الرشد، حيث يتوافر لهم فيها مهارات خصبة غير أن كثيراً من الأطفال والشباب - بل والراشدين -، لم يتعلموا قط المهارات الاجتماعية المطلوبة للعيش والعمل بفاعلية معاً، والمهارات التى وجدت قاصرة عند كثير من الأطفال والشباب تظم المشاركة والاتصال وتبادل الأفكار والمعارف... إلخ، ومن الأهمية بمكان أن يساعد المدرسون التلاميذ على إتقان هذه المهارات.

مهارات الاقتسام sharing skills : يجد كثير من التلاميذ صعوبة فى اقتسام الوقت والمواد... وهذه الصعوبة يمكن أن تؤدى إلى مشكلات إدارية صعبة أثناء درس التعلم التعاوني: كأن يكون تلميذ مسيطراً على التلاميذ الآخرين، أو أن يتحدث دون

توقف، أو أن يقوم بكل عمل الجماعة ، وهذا مثال لعدم قدرة التلاميذ على الانقسام، والتلاميذ المسيطرون كثيراً ما تكون نواياهم طيبة وهم لا يفهمون تأثير سلوكهم على الآخرين أو في عمل الجماعة، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى أن يتعلموا قيمة الانقسام وكيف يسيطرون على سلوكياتهم والطائر الدوار Round robin والمراجعة الزوجية أو الثنائية مثالان لدروس يستطيع المدرس استخدامها لتدريس مهارات الانقسام الموصوفة هنا.

الطائر الدوار Round robin : هو نشاط يُدرّس التلاميذ كيف يأخذ كل منهم دوره حين يعمل في جماعة والعملية بسيطة تماماً، يقدم المدرس فكرة أو يطرح سؤالاً له إجابات ممكنة كثيرة، ويطلب من التلاميذ أن يقدموا إسهاماتهم ويبدأ أحد التلاميذ، فيقدم استجابته أو إجابته ويحىء الدور على من يليه يعمل نفس الشيء، ويستمر تبادل الأدوار حتى يتاح لكل شخص في الجماعة الفرصة ليتحدث.

المراجعة الزوجية أو الثنائية Pair checks : وهي طريقة لمساعدة التلاميذ المسيطرين على تعلم مهارات الانقسام وذلك بأن يعملوا في أزواج ويستخدموا نظام المراجعة الزوجية. . وفيما يأتي وصف لإحدى صيغته في ثمانى خطوات أوصى بها سبنسر كاجن S.Kagen ١٩٩٣.

الخطوة (١) : تنقسم الفرق إلى أزواج حيث يعمل أحد التلميذين في الزوج في ورقة عمل أو حل مشكلة أو مسألة، بينما يساعده التلميذ الآخر ويوجهه ويدرسه (يعلمه).

الخطوة (٢) : يراجع التلميذ الذى يقوم بدور المدرس الخصوصى عمل شريكه، وإذا اختلفا حول الإجابة أو الفكرة فقد يطلبان النصيحة من الأزواج الأخرى.

الخطوة (٣) : يثنى المدرس الخصوصى ويقرظ : إذا اتفق الشريكان يقدم المدرس الخصوصى الثناء.

الخطوة (٤ - ٦) يتبادل الشريكان الدور : يتبادل جميع الشركاء الأدوار ويعيدون الخطوات (١-٣).

الخطوة (٧) : يجتمع جميع الأزواج، أى الفرق مرة أخرى ويقارنون إجاباتهم.

الخطوة (٨) يحتفل الفريق إذا اتفق الجميع على الإجابات، فإن أعضاء الفريق يتصافحون أو يهتفون.

مهارات المشاركة Patricipation Skills : فبينما نجد بعض التلاميذ ذوى مهارة جمعية، قد لا يكون الآخرون على استعداد أو غير قادرين على المشاركة. وأحياناً



يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الجماعي خجولين، وكثيراً ما يكون الحجولون أدكياء جداً، ولكنهم قد يعملون بمفردهم أو مع شخص آخر، وعلى أية حال، فإنهم يجدون من الصعب جداً المشاركة في نشاط الجماعة. - وأخيراً، هناك التلميذ النمطي الذي يختار لسبب أو لآخر أن يعمل بمفرده، ويرفض المشاركة في المنسروقات الجماعية التعاونية.

وإحدى الطرق التي يستخدمها المدرسون لدمج هؤلاء التلاميذ الحجولين أو المنبوذين أن يتأكدوا من دمجهم في جماعات مع تلاميذ لديهم مهارة اجتماعية جيدة، وثمة طريقة أخرى هي استخدام مهام الاعتماد المتبادل التي وصفناها من قبل وهي نحد من اتجاه التلاميذ، ورغبتهم في العمل بمفردهم، وتستخدم أوراق تخطيط planning sheets تتضمن قائمة بالمهام المختلفة للجماعة مع تحديد التلاميذ المسؤولين عن كل مهمة كطريقة ثالثة لتدريس مهارات المشاركة بين أعضاء الجماعة ولضمان تحققها، ومن الأنشطة الخاصة لتدريس مهارات المشاركة: العملات الزمنية الرمزية ومنع المكث في الحديث high talker tap out , time tokens .

العملات الزمنية الرمزية time tokens : إذا كانت جماعات التعلم التعاوني عند مدرس تتسم بقلّة من أعضائها يسيطرون على النقاش وبعدد قليل يتسمون بالخجل، ولا ينطقون بكلمة، فإن العملات الزمنية الرمزية تساعد في توزيع المشاركة على نحو يتسم بالمساواة، وقد يعطى كل تلميذ عدة عملات رمزية تساوي ١٠ أو ١٥ ثانية من التحدث في المرة. ويراقب تلميذ التفاعل ويطلب من المتحدثين عملة كلما استخدموا الوقت المحدد لها، وحين يستخدم تلميذ كل عملاته فإنه لا يستطيع أن يقول شيئاً، وهذا يقتضى بالضرورة أن أولئك الذين مازال لديهم عملات رمزية زمنية يستطيعون المشاركة في النقاش.

طريقة لمنع المكث في الحديث High talker tap out : من الشائع أن نجد نسبة صغيرة من التلاميذ يشاركون في العمل الجماعي والمناقشة، وإحدى الطرق لتحقيق مشاركة أكثر اتزاناً أن يعين تلميذ، لكي يتابع مشاركة كل تلميذ في الفريق. وإذا لاحظ المراقب تلميذاً معيناً يتكلم على نحو متكرر، فإنه يستطيع أن يرسل إليه مذكرة طالباً منه التوقف عن مزيد من التعليقات حتى يتاح الدور لكل واحد، ويستطيع المراقب أيضاً أن يشجع التلاميذ الخجولين على أن يأخذوا أدوارهم بنفس الطريقة.

مهارات الاتصال Communication skills : من الشائع تماماً أن يجد التلاميذ صغاراً وكباراً - وحتى راشدين - لا يتقنون مهارات اتصال هامة، ولقد خبرنا جميعاً صعوبة في وصف أفكارنا ومشاعرنا بحيث يتم إدراكها على نحو سليم ودقيق من المستمعين، وكذلك وجدنا صعوبة في دقة سماع وتفسير ما يقوله الآخرون كنانة ولا



تستطيع جماعات التعلم التعاوني أن تؤدي عملها بفاعلية إذا اتسم عمل الجماعة بسوء نواصل والتفاهم، ومهارات الاتصال الأربعة هي: إعادة الصياغة paraphrasing، ووصف السلوك describing behavior، ووصف المشاعر describing feeling، ومراجعة الانطباع checking impression وهي مهارات هامة، وينبغي أن ندرس للتلاميذ حتى يسهل التواصل والاتصال في المواقف الجماعية.

وكثيراً ما يحدث أثناء التفاعل الصفّي، ألا يصغي التلاميذ الواحد للآخر، وبدلاً من الجلوس في الصف ويده مرفوعة طالباً دوره في التحدث، أو في جماعة صغيرة أو متحدثاً دون توقف وبدلاً من ذلك، فإن ثمة طريقة لتنمية الإصغاء أو الاستماع النشط أثناء بعض المناقشات الصفية (وهي تلك التي يكون هدفها الأساسي تعلم الإصغاء) وذلك بأن تصر قبل أن يستطيع التلميذ التحدث، أن يعيد أولاً صياغة ما سمعه من التلميذ الذي أنهى كلامه.

المهارات الجماعية Group skills : تتوافر لدى معظم الناس خبرات في العمل في جماعات كان أعضاؤها مريحين، ولديهم مهارات اجتماعية جيدة، ومع ذلك فإن المجموعة ككل لم تعمل عملها على نحو جيد، فقد يعمل الأعضاء كل في اتجاه مختلف وبالتالي فإن العمل لا يتم القيام به، وكما أن الأفراد ينبغي أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح في جماعة، كذلك فإن الجماعات كوحدة ينبغي أن تتعلم المهارات الاجتماعية والعمليات إذا أرادت أن تكون فعالة وقبل أن يستطيع التلاميذ العمل بفاعلية في جماعات تعلم تعاوني، ينبغي أن يتعلموا أيضاً الواحد من الآخر وأن يحترم الواحد اختلاف الآخر عنه.

بناء الفريق Team building : إن المساعدة على بناء هوية الفريق ورعاية العضو عملاً هامان للمدرسين الذين يستخدمون جماعات تعلم تعاوني، ومما يبنى الروح المعنوي للفريق وإعضائه القيام بمهام بسيطة تضم : التأكد من أن كل فرد يعرف اسم الآخر، وأن يتاح للأعضاء اختيار اسم الفريق، وجعل الفرق تختار لنفسها شعاراً. ويمكن استخدام الأنشطة الآتية لتدريس المهارات الاجتماعية ولبناء هوية موجبة للفريق:

مقابلات الفريق Team interviews : أن تجعل التلاميذ في فريق التعلم التعاوني يقابلون الواحد الآخر مقابلة شخصية، فيعرفون أسماء الأعضاء الآخرين، والأماكن التي سافروا إليها، وميولهم الخاصة أو رياضاتهم المفضلة، وأعيادهم والألوان التي يفضلونها، والكتب التي يحبونها والأفلام التي يقبلون عليها، وقد يطلب من كل تلميذ أن يقوم بمقابلة شخصية لكل تلميذ آخر في الجماعة، ثم يتقاسمون ما تعلموه عن أعضاء الجماعة مع الجماعة الكلية، ومن الصيغ المختلفة لهذه العملية أن تجعل

كل تلميذ يقابل تلميذاً آخر شخصياً في الفريق (أو الصف) ثم يقدمه للمجموعة ككل أو للصف كنوع من التعريف به.

جداريات الفريق Team murals : يطلب المدرس من التلاميذ أن يعملوا معاً لإعداد جدارية توضح كيف يحبون أن يعمل الفريق معاً باستخدام مواد مسوعة مثل الأفلام الملونة والبطايش وأنواع الطلاء والصور من المجلات وغير ذلك، بحيث يشجع جميع الأعضاء على المشاركة في الجدارية، وبعد إتمامها أتج للأعضاء الفرصة لمناقشة إسهاماتهم ولشرح جداريتهم لأعضاء الفرق الأخرى.

الرقم السحري (١١) Magic number : وصف كيجان Kagan ١٩٩٣ مشروع فريق حيث يجلس التلاميذ في دائرة ويمد كل فرد فيه قبضة يده مغلقة، ثم يرفعون أيديهم إلى أعلى، ويخفضونها إلى أسفل، ويعدون واحد، اثنين، ثلاثة، وعند العدد ثلاثة يرفع كل تلميذ عدداً من الأصابع، والهدف أن يكون مجموع الأصابع المرفوعة ١١ وليس مسموحاً بأي كلام، وبعد النجاح تهتف الفرقة.

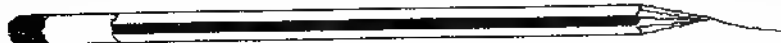
تدريس المهارات الاجتماعية والجماعية : إن تدريس مهارات اجتماعية محددة لا يختلف عن تدريس مهارات محتوى مثل قراءة الخريطة وكيفية استخدام المجهر، ولقد عرضنا في الفصل السابق التعليم المباشر، الذي يتطلب من المدرسين أن يعرضوا بياناً وينمذجوا المهارة التي تدرس وأن يوفرها وقتاً للتلاميذ ليمارسوا المهارة ويتلقوا تغذية راجعة عن مدى إجادتهم لما يعملون، وبصفة عامة، هذا هو النموذج الذي ينبغي أن يستخدمه المدرسون حين يدرسون مهارات اجتماعية وجماعية هامة.



التقييم والتقويم :

من الأهمية بمكان استخدام استراتيجيات تقويم تتسق ليس مع أهداف درس معين فحسب، بل وكذلك مع النموذج التعليمي الذي يستخدم، ومثال ذلك إذا كان المدرس يستخدم تعليمًا مباشرًا لتدريس مهارة معينة، فإن المطلوب هو استخدام اختبار أداء يقيس إتقان التلميذ للمهارة ولتوفير تغذية راجعة مصححة، وبالمثل إذا كان الهدف أن يكتسب التلاميذ معرفة تقريرية declarative knowledge، فإن الاختبارات القُرطاسية التي يضعها المعلم كثيراً ما تكون أفضل طريقة لقياس ما إذا كان الهدف التعليمي قد تحقق.

وبما أن نموذج التعلم التعاوني يعمل في ظل نظام تعاوني للمكافأة أو التقدير؛ ولأن كثيراً من دروس التعلم التعاوني تستهدف تحقيق أو اكتساب تعلم معرفي معقد وتعلم اجتماعي، فإنه يتطلب طرقاً مختلفة للتقويم ننصف بعضها فيما يلي :



الاختبار في التعلم التعاوني :

بالنسبة لطريقة فرق التحصيل STAD ، وطريقة الصور المقطوعة في التعلم التعاوني يطبق المدرسون على التلاميذ اختبارات قصيرة تتناول مواد التعلم والبيود الاختبارية فيها في معظم الأحوال، ينبغي أن تكون أسئلة موضوعية من النوع الذي يتطلب ورقاً وقلماً بحيث يمكن تصحيحها بسرعة في نهاية الدرس والشكل ٢، ٤ يوضح نسب رصد درجات التلاميذ .

الخطوة (١) :	يحدد لكل تلميذ درجة قاعدية تعتمد على متوسطات الاختبارات القصيرة السابقة .
الخطوة (٢) :	يحسب درجة الاختبار الحالي يتلقى التلاميذ درجات أو نقاط على الاختبار الذي يتعلق بالدرس الحالي .
الخطوة (٣) :	يحسب درجة التحسن يكتسب التلاميذ نقاط تحسن في ضوء درجاتهم على الاختبار الحالي واختلافها مع درجاتهم أو تقديرهم القاعدي، مستخدماً المقياس الثاني .
أكثر من عشر نقاط دون القاعدة ١٠ نقاط أو أقل حتى درجة واحدة دون القاعدة . الدرجة القاعدية إلى ١٠ نقاط فوق القاعدة أكثر من ٢٠ نقطة فوق القاعدة درجة كاملة (بغض النظر عن القاعدة) .	صفر ١٠ نقاط ٢٠ نقطة ٣٠ نقطة ٣٠ نقطة

شكل ٢، ٤

إجراءات تصحيح STAD وطريقة الصور المقطوعة



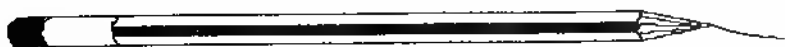
وينحدد مقدار إسهام كل تلميذ في فريقه بمقدار الزيادة في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار عن متوسط أدائه في الاختبارات السابقة . والتلاميذ الذين يحصلون على الدرجة النهائية يتلقون الحد الأقصى بغض النظر عن درجاتهم أو تقديراتهم القاعدية base scores ونظام التحسن الفردي هذا يتيح لكل تلميذ فرصة جيدة للإسهام بأقصى حد من النقاط في الفريق إذا (وإذا فحسب) بذل التلميذ أحسن ما عنده، وأظهر تحسناً كبيراً أو حصل على الدرجة النهائية، ولقد أظهر نظام التحسن في الدرجات أو النقط هذا أنه يزيد أو يرفع من أداء التلميذ الأكاديمي حتى بغير فرق... ولكنه مكون هام على وجه الخصوص من طريقة فريق التحصيل STAD؛ لأنه يتجنب إمكانية ألا يحقق المسؤولية التامة كأعضاء في جماعة؛ لأنهم لا يسهمون بنقاط كثيرة في حساب الدرجات.

ولا يوجد نظام تقدير درجات خاص بطريقة الجماعة الباحثة وتقرير الجماعة يعتبر أساساً للتقويم، وينبغي أن يكافئ التلاميذ على إسهاماتهم الفردية وعلى الناتج الجمعي.

وضع الدرجات في التعلم التعاوني :

في التعلم التعاوني على المدرس أن يكون دقيقاً في الطريقة التي يحدد بها الدرجات، إلى جانب نظام النقاط أو الدرجات الأسبوعي الذي وضعناه، ومن الأهمية بمكان، ومما يتسق مع مفهوم نظام المكافأة التعاوني أن يكافئ المدرس الناتج الجمعي كنتاج أو منتج نهائي، وكذلك السلوك التعاوني الذي أنتجه. ويحتاج المدرسون أيضاً أن يقوموا بإسهام كل عضو في الناتج النهائي، وهذا التقويم البنائي للمهام، على أية حال يمكن أن يشير مشكلات للمدرسين حين يحاولون تحديد كيف يقدررون، أو يحددون درجات فردية من ناتج جماعي، ومثال ذلك، أحياناً يتحمل عدد محدود من التلاميذ الطموحين جزءاً أكبر من مسؤولية إتمام مشروع الجماعة وعندئذ يعبرون عن حقدهم وغيظهم نحو زملائهم في الصف، الذين قدموا إسهامات قليلة ومع ذلك حصلوا على نفس التقدير، وبالمثل فإن التلاميذ الذين أهملوا مسؤولياتهم في الجهد الجماعي قد ينمون اتجاهات قوامها السخرية من نظام يكافئهم على عمل لم ينجزوه.

ولقد وجد بعض المدرسين من ذوي الخبرة حلاً لهذه المشكلة بتوفير تقويمين للتلاميذ، أحدهما على المجهود الجماعي والآخر على إسهام كل شخص كفرد.



جدول درجات اختبارات مجموعة من التلاميذ

يُدرسون بطريقة فريق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة

التلاميذ	التاريخ ٢٣ ديسمبر			التاريخ:			التاريخ:		
	الاختبار : جمع مع حمل			الاختبار:			الاختبار:		
	الدرجة القاعدية	درجة الاختبار	نقاط التحسن	الدرجة القاعدية	درجة الاختبار	نقاط التحسن	الدرجة القاعدية	درجة الاختبار	نقاط التحسن
١	٩٠	١٠٠	٣٠						
٢	٩٠	١٠٠	٣٠						
٣	٩٠	٨٢	١٠						
٤	٨٥	٧٤	صفر						
٥	٨٥	٩٨	٣٠						
٦	٨٥	٨٢	١٠						
٧	٨٠	٦٧	صفر						
٨	٨٠	٩١	٣٠						
٩	٧٥	٧٩	٢٠						
١٠	٧٥	٧٦	٢٠						
١١	٧٠	٩١	٣٠						
١٢	٦٥	٨٢	٣٠						
١٣	٦٥	٧٠	٢٠						
١٤	٦٠	٦٢	٢٠						
١٥	٥٥	٤٦	١٠						
١٦	٥٥	٤٠	صفر						



تقدير الجهد التعاوني :

وثمة مهمة تقويمية أخيرة هامة وخاصة بالتعلم التعاوني وهي تقدير جهد التلميذ وتحصيله أو إنجازه، ولقد توصل سلاطين وأعوانه إلى مفهوم نشرة أساء الصف الأسبوعية newsletter واستخدموها مع طريقة فريق التحصيل STAD وطريقة الصورة المقطوعة في التعلم التعاوني ويقوم المدرس (وأحياناً الصف نفسه) بكتابة تقرير عن نتائج الفريق وعن التعلم الفردي ونشره.

ولقد كانت نشرة الأخبار هذه تركز على التنافس بين الفرق أو المجموعات في الصف وبدأت تتحول من الكلام عن تحديد الفرق أو المجموعات الفائزة إلى تحديد وضعها في ضوء محكات، أي أن يركز التقويم على مدى تحقيق المحكات.

ويقوم مطورو طريقة الجماعة الباحثة أو البحث الجماعي group investigation بتقدير جهود الفريق بإبراز العروض الجماعية وعرض وتصوير نتائج الجماعات الباحثة بصورة واضحة في حجرة الدراسة، ويمكن التأكيد على هذا النوع من التقدير والتنويه بدعوة ضيوف (كالآباء وتلاميذ من صف آخر أو مدير المدرسة) لستمع إلى تقارير أعمالهم النهائية، ويمكن أيضاً عن طريق نشرة أنباء الصف تلخيص نتائج بحوث جماعات الصف ككل، وإرسالها إلى الآباء وغيرهم في المدرسة والمجتمع المحلي.



مزايا وحدود التعلم التعاوني

مزايا التعلم التعاوني

من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المعلمين:

* حاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم وهي الحاجة للإنجاز. والتدريس الجيد أيًا كان نوعه أو طريقته عمل صعب، والمدرسون الذين يستخدمون التعلم التعاوني يعتقدون أنه يستحق الجهد الإضافي الذي يبذل فيه لأنه يحقق تعلمًا أفضل ورضًا وإشباعًا أكثر.

* حاجتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي، فالمدرسون يريدون أن يراهم الآخرون في صورة حسنة يستخدمون ممارسات مهنية واعدة، حتى ولو كانت أكثر تعقيدًا وتحديًا لإمكانياتهم.

* حاجتهم للمحبة والانتماء والتواد، فمعظم التلاميذ يحبون النشاط الجمعي أو لفريقي. ويحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات. والمدرسون يعلون من قيمة التعلم التعاوني ؛ لأنه :

١ - يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدموها.

٢ - يتحدى إمكانات التلاميذ الأعلى قدرة ليساعدوا زملاءهم الأقل قدره.

٣ - ينمي المسئولية الفردية والقابلية للمساءلة.

٤ - يتطلب من المتعلمين أو التلاميذ أن يقدم الواحد للآخر شروحاً جيدة.

٥ - يرفع تقدير التلاميذ لذاتهم وخاصة الأقل مقدرة.

٦ - يشجع حاجات التلاميذ للتقدير.

٧ - يرفع مستوى تحصيل التلاميذ.

٨ - ويشجع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى التلاميذ :

* الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء (الحاجة للعب).

* الحاجة لتقدير معلومات للآخرين «الحاجة للعرض».

* الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).

* الحاجة للشناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

* الحاجة لتجنب الإخفاق (تجنب الإخفاق) وهذه الحاجة يتم إشباعها على

وجه الخصوص عند التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

* والحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس)، وهي

حاجة يشعر بها بدرجة أكبر التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم أكاديمياً .

* الحاجة لتكوين صداقات وزمالات مع التلاميذ الآخرين (الحاجة للانتماء

والتواد).

* الحاجة للمسايرة واتباع آخرين (الحاجة للخضوع) تصدق على التلاميذ ذوي

حاجات «الأناء» المنخفضة.

* الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف) وسوف يشبعها ويفيد منها

التلاميذ الذين يقدمون معلومات للآخرين.



❖ الحاجة للبحث عن مساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاونة) ، أى أن من يتلقون المعلومات يشعرون هذه الحاجة .

نواحي قصوره وحدوده :

يتوقف نجاح عمليات التعلم التعاونى على توافر عدد من الشروط هى :

١ - تدل البحوث على أن نجاح التعلم التعاونى يعتمد على أعضاء الفريق وليس على مجرد الاشتراك فى الإجابات ، وإنما الأهم من ذلك شرح كيف تم التوصل إلى الإجابات ، ولماذا هى صحيحة وبدون هذا الفهم ، لا يقدر التلاميذ على استخدام المعلومات أو تطبيقها ؛ ولذلك ، فإنه ينبغى أن يكون بعض التلاميذ فى كل مجموعة مدرسين جيدين ويرتبط بهذه النقطة أن ذوى التحصيل المرتفع يتوقع منهم الاهتمام بذوى التحصيل المنخفض ورعايتهم ، وهذا افتراض أو مسلمة متضمن بأن التلاميذ الجيدين أو المتفوقين سوف يساعدون التلاميذ الأقل قدرة .

٢ - يعتمد التعلم التعاونى على أعضاء الفريق المسئولين أمام الفريق . إن التوقع القائم على القول بأن الفرد فى خدمة الجميع ومن أجلهم يخالف ما تعود التلاميذ عليه . إن ما اعتادوه هو درجة عالية من التنافس .

٣ - لكى يتاح للتعلم التعاونى النجاح ، ينبغى أن يندمج أعضاء الفريق فى المهمة ؛ لأن من الاندماج فى المهمة يرتبط ارتباطاً عالياً بالتعلم ويميل التلاميذ إلى ترك المهمة إذا لم يكن المدرس حاضراً معهم ، ولذلك عليك أن تراقب الجماعات الصغيرة والأفراد وهم يعملون أثناء التعلم التعاونى .

٤ - فى عمل الفريق ينبغى أن يساير الأفراد الواحد الآخر ، وفى كل حجرة دراسية يوجد تلاميذ معينون يجدون هذا عملاً صعباً ، وهناك أيضاً تلاميذ يعملون قدرًا أقل من العمل ويجد أقل ، ويعرضون الفريق للمعاناة .

٥ - إن أى تعليم لمجموعات صغيرة أصعب من تعليم الصف ككل ، ومن أسباب ذلك تعقد مشكلات إدارة الصف .



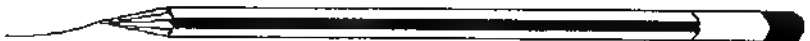
متى ينبغي استخدام التعلم التعاوني :

إذا استخدم التعلم التعاوني استخداماً سليماً، فهو يمثل سبيلاً تعليمياً يجد أسباباً قوية لتدعيمه، فهو ينقص التنافس ويزيد التعاون والتحصيل. غير أن السؤال هو: متى ينبغي استخدامه؟ وإجابته أن يستخدم بكثرة وألا يستخدم دائماً فتنوع استراتيجيات التدريس هام جداً، وعلى الرغم من أن التلاميذ لا يتعبون فيما يبدو من التعلم التعاوني على نحو منتظم، إلا أن إمكانية الملل قائمة، ولذلك فإن المدرسين الذين يكثرون من استخدام هذه الطريقة يدخلون تعديلات معينة عليها، ومن أمثلة ذلك تغيير عصرية الفريق، والمهام، والمكافآت.

وثمة سبب آخر وهو « ألا تضع ييضمك كله فى سلة واحدة » ؛ لأن أنواع الأهداف التعليمية المختلفة تتحقق على أفضل نحو باستخدام بدائل تعليمية مختلفة، ويتساءل البعض: هل التعلم التعاوني أفضل البدائل إذا كان الهدف تدريس أو استخدام مهارات التفكير العالية المستوى كالتحليل والتركيب والتقويم؟

ومع مراعاة التحولات السابقة، يحتمل أن من الأفضل استخدام التعلم التعاوني حين يكون ثمة حاجة لتنمية الانسجام بين أعضاء الجماعة وتقوية روحها المعنوية، وحين يعاني التلاميذ بصفة عامة من انخفاض تقدير الذات.

والمدرسون الذين يفضلون هذا البديل التعليمي كاستراتيجية للتعلم يؤمنون بالعمل لخير الجماعة، ويعتقدون أنه تتوافر لديهم قدرة جيدة على القيادة ومهارات شخصية نامية، ويعرفون أن قدراتهم على التنظيم والمتابعة والمراقبة تمكنهم من القيام بأكثر من عمل فى الوقت الواحد، ويعتقدون أن هذه الطريقة تعمل عملها وتؤتى ثمارها.



خصائص قادة التعلم التعاوني الجيدين، والتعلم التعاوني
الجيد في فريق التحصيل (STAD).

التعلم التعاوني الجيد	قادة التعلم الجيدون
<p>عند الإعداد</p> <ul style="list-style-type: none"> * يعد المشرح مستخدماً أساليب العرض الجيد. * يعد تعيين الفريق. * يعد التلاميذ للاشتراك في التعلم التعاوني بشرح المهارات بين الشخصية والتفاعلية الفعالة. <p>عند التنفيذ</p> <ul style="list-style-type: none"> * يعرض ويشرح مستخدماً أساليب العرض الجيد. * يحدد أهداف الفريق. * يكلف الفريق بالتعيين. * يختبر التلاميذ. * يدرك ويقدر إنجازات الفريق. <p>عند الإغلاق</p> <ul style="list-style-type: none"> * يذكر التلاميذ بما تعلموه. * يربط التعلم الحالي بالتعلم الماضي، والمستقبلي. * يشجع الفرصة لاستخدام المعلومات استخداماً نافعاً. 	<ul style="list-style-type: none"> * يعتقدون في أهمية تشجيع المتعلمين على العمل معاً لخير الفرد والمجموع. * قادرون على جعل المتعلمين المختلفين يعملون متعاونين. * ذوو كفاءة في عرض أفكارهم وفي استخدام التعيينات الدراسية المستقلة. * ذوو مهارة ومنظمون فعالون ويجيدون تحقيق التعاون والتآزر والتضافر في العمل. * فعالون كمشخصين وقادرون على تحديد ما يحتاجه التلاميذ ومساعدتهم، ومساعدة الفرق التي تواجه صعوبة.



إيجابي	الاعتماد المتبادل
أى مهمة تعليمية غير أنه كلما كانت المهمة التعليمية قائمة على المفاهيم والتصورات ومعقدة كان التعاون أعظم.	نوع النشاط التعليمي
يدرك التلاميذ الهدف على أنه هام وحيوى. المعلم يراقب مجموعات أو جماعات التعلم ويتدخل لتدريس المهارات التعاونية.	إدراك أهمية الهدف والغاية التفاعل بين المعلم والتلميذ
ترتب المواد التعليمية والأدوات وفقاً لغرض الدرس .	تفاعل التلميذ مع المواد
يكون التفاعل بين التلاميذ مكثفاً وطويلاً ويتضمن ويتطلب المساعدة والمشاركة، والتسميع الشفوى للمهارة التي تدرس ، كما يضم تعليم الأقران، ومساندة عامة وتشجيعاً.	تفاعل التلميذ مع التلميذ
أن تكون الجماعة ناجحة وأن يسهم جميع الأعضاء فى النجاح ، وأن يتوافر تفاعل إيجابي بين أعضاء الجماعة وأن يتقن جميع الأعضاء المواد والموضوعات التى تحدد لهم.	توقعات التلميذ
مجموعات أو جماعات صغيرة.	ترتيب الحجرة
مرجعية - المحك.	إجراءات التقويم



خاتمة:

ينبغي أن يكون التعليم التعاوني أحد مهارات المدرس، ولقد أسمرت البحوث وأعمال التطوير، عن أن هذا نموذج يساعد على زيادة الإطاعة وتحمل الصروق بين الأفراد والجماعات، وتدرّس مهارات اجتماعية وجماعية هامة، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، غير أن المدرسين المبتدئين على أية حال، ينبغي أن يكونوا حريصين وأن يدركوا الصعوبات المتضمنة في الأخذ بالتعلم التعاوني في بعض المواقف.

ففي بعض المجتمعات المحلية مثلاً، قد يجد المدرسون مقاومة قوية لفكرة نظام التقديرات والمكافآت التعاوني، فكثير من الآباء يعلنون من قيمة الجهد المستقل ويؤمنون أن هذه المعايير ينبغي أن تؤكد في المدارس لإعداد الشباب لعالم من الكبار يتسم بالتنافس، وكثير من التلاميذ وخاصة الذين تعلموا في المراحل السابقة في النظام الفردي التقليدي للتقديرات والمكافآت - سوف يعترضون على المداخل والطرق التي تقدر الأنشطة ذات الاعتماد المتبادل ويحتجون على اقتسام الدرجات والمكافآت.

ولدى بعض المربين تقدير عظيم للتعلم التعاوني ولديهم توقعات كبيرة ويعقدون آمالاً عراضاً عليه كوسيلة فعالة لزيادة السلوك الاجتماعي الإيجابي عند التلميذ، ولتصحيح كثير من المظالم الاجتماعية التي توجد في مجتمعنا، ولقد أثبت النموذج نجاحه في مساعدة التلاميذ على تحقيق هذه الأنماط من الأهداف، غير أن المربين لابد أن يتوخوا الحذر في عدم المبالغة في فوائد النموذج، وأن يعلموا المواطنين بحيث يدركون أنه لا توجد طريقة واحدة في التدريس يمكن أن تحل جميع الأمراض الاجتماعية بين يوم وليلة.

والسؤال هو: ما رأيك؟ هل أنت من ذلك النوع من المدرسين الذي سيعمل على استخدام التعلم التعاوني في صفه؟ وما الخطوات التي سوف تتخذها لمساعدة الآباء والتلاميذ على فهم أهمية التعاون في عالم اليوم؟ وكيف تستجيب لاتجاهات الآباء والتلاميذ السلبية، أو اتجاهات زملائك من المدرسين بل ومن مدير المدرسة؟
إن السؤال ما زال باقياً....



ملخص:

* التعلم التعاوني فريد بين نماذج التدريس؛ لأنه يستخدم مهمة مختلفة أو عملاً مختلفاً، وكذلك يستخدم بنية مكافأة مختلفة لتحسين تعلم التلميذ، إذ سية المهمة أو



تنظيمها يتطلب من التلاميذ أن يعملوا معاً في جماعات صغيرة، وأن تراعى بنية المكافأة الجهد الجمعى والجهد الفردى.

* يستند نموذج التعلم التعاونى إلى تقليد تربوى يؤكد على التفكير الديمقراطى والممارسة الديمقراطية وعلى التعلم النشط، وعلى السلوك التعاونى، واحترام التنوع فى المجتمعات المتعددة الثقافات.

* يستهدف نموذج التعلم التعاونى تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمى، وخاصة تنمية وتحسين التقبل داخل الجماعة والمهارات الاجتماعيه والجماعية.

* يعتمد بناء نماذج التعلم التعاونى على عمل الجماعة الصغيرة فى مقابل التدريس للصف ككل، ويضم ست مراحل أساسية:

١ - توفير الأهداف والتهيئة .

٢ - تزويد التلاميذ بمعلومات عن طريق العرض أو الكتاب المدرسى .

٣ - تنظيم التلاميذ فى فرق تعلم .

٤ - توفير الوقت ومساعدة الفريق على الدرس .

٥ - اختبار النتائج أو مساعدة الجماعة على الإنتاج .

٦ - مراعاة وتقدير إنجازات الفرد والجماعة .

* ويتطلب نموذج بنية التعلم مهمة تعاونية وليس مهمة تنافسية، وكذلك بنىات مكافأة تناسبه .

* يتوافر أساس نظرى وإمبيريقى قوى يدعم استخدام التعلم التعاونى، لتحقيق الأهداف التربوية الآتية: السلوك التعاونى، التعليم الأكاديمى، تحسين التنوع فى العلاقات .

* تؤكد مهام التخطيط التى ترتبط بالتعلم التعاونى تأكيداً أقل على تنظيم المحتوى الأكاديمى، وتؤكد تأكيداً أكبر على تنظيم التلاميذ للعمل فى جماعات صغيرة وجمع مواد تعلم متنوعة لتستخدم أثناء العمل الجماعى .

* هناك أربعة أشكال أساسية متباينة للتعلم التعاونى يمكن استخدامها:

«تعلم فى فريق تحصيل STAD، التعلم فى صيغة الصور المقطوعة Jigsaw، الجماعة البحثية أو الباحثة، والطريقة البنوية structural approach ويغض النظر عن الطريقة أو المدخل، يتصف الدرس بأن التلاميذ يعملون فى مجموعات وبمكافآت توجه للمجموعة .



* تدريس درس تعلم تعاونى بعبء دور المدرس من مؤد في قلب المسرح إلى واضع الحان وإيقاعات أنشطة الجماعة الصغيرة.

* يمثل العمل في مجموعات صغيرة للمدرسين ويشير تخدييات إدارية خاصة حيث يسغى أن يساعدوا التلاميذ على التحول إلى مجموعاتهم الصغيرة وإدارة عملهم الجماعى وأن يدرسوا مهارات هامة اجتماعية وجماعية.

* تسدل مهام التقييم والتقويم طرق التنافس التقليدية فى نماذج التدريس الأخرى ليحل محلها مكافآت فردية وجماعية مع أشكال جديدة من التقدير والدرجات.

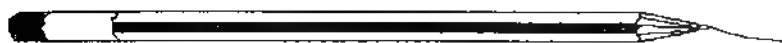
* توجد طرق متنوعة (مثلاً نشرات إخبارية newsletters وعروض جماعية) توفر التقدير لإنجازات التلميذ التعاونية.

* يؤمن قادة التعلم التعاونى الجيدون بالغرض منه، وقادرون على أن يجعلوا التلاميذ يعملون معاً، وهم عارضون أكفاء، ومنظمون فعالون، ومنسقون للعمل، وقادرون على التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون العون وعلى تقديمه لهم، وللفرق أو المجموعات التى تحتاج المساعدة أيضاً.

* التعلم التعاونى مفيد للمدرسين الذين لديهم حاجات قوية للإنجاز وللتقدير، وللاتسماء والتواد، وهو أيضاً يفى بالمقتضيات والمطالب التى تلقى على كاهل المدرسين من حيث تنمية مهارات التلاميذ بين الشخصية، وأن يصبحوا أكثر تحملاً للمسئولية أمام أنفسهم وأترابهم، كما أنه يزيد من تقدير التلاميذ لذاتهم ويحسن تحصيلهم.

* يبدو أن التلاميذ الذين لديهم حاجات قوية للعب، والعرض، والإنجاز، والتقدير وتجنب الإخفاق، والحاجة للدفاع عن أنفسهم، وللاتسماء والتواد وللخضوع وللعطف وللمعاضدة، يفيدون من التعلم التعاونى، ويبدو أن هذا البديل التعليمى أكثر إفادة لهؤلاء التلاميذ، وقد أسفر البحث العلمى عن نتائج إيجابية بالنسبة لتحصيل التلاميذ.

* للتعلم التعاونى حدود معينة إنه يقتضى تلاميذ ذوى إنجاز عال يساعدون ذوى الإنجاز والتحصيل المنخفض، ويفترض أن المجموعة الأولى مستعدة وراغبة فى عمل هذا، وبالإضافة إلى ذلك، حيث إن التعلم التعاونى نشاط جماعى، فإنه يتطلب مراقبة ومتابعة جوهرية من قبل المدرس حتى تستمر فرق التلاميذ مندمجة فى العمل التعمى.



معين التعلم رقم ٢,١

خطة درس للتعلم التعاوني .

الغرض : هذه صيغة مقترحة لإعداد درس يناسب متطلبات التخطيط لنموذج التعلم التعاوني ، وتستطيع أن تجربها وأنت تخطط للتدريس أو للتدريس المصغر، نقح الصيغة كلما رأيت الأمر يقتضي التنقيح.

التعليمات : اتبع الإرشادات الآتية وأنت تخطط للدرس تعلم تعاوني .

مهام تخطيط :

المحتوى الذي هو محور الدرس :

.....

أهداف الدرس :

الأهداف الأكاديمية :

.....

الأهداف الاجتماعية :

.....

تكوين فرق التعلم :

عدد وحجم المجموعات :

.....

محكات العضوية :

.....

المواد المطلوبة :

المواد التي يحتاجها التعلم :

.....

الموارد والمعدات المطلوبة :

.....



تنفيذ الدرس :

إجراءات لتقديم الدرس وشرحه :

.....

توجيهات للمساعدة على التحول والانتقال إلى فرق التعلم :

.....

ملاحظات وتلميحات عليك تذكرها والتلاميذ يعملون :

.....

توقيتات هامة عليك تذكرها :

.....

تقدير التلميذ :

وسائل التقدير :

.....

مزالق عليك تجنبها :

أثناء تقويم	أثناء عمل التلاميذ	عند تقديم تقرير لفريق
الدرس	في فرق	عن العمل وعند تقديره



معين التعلم رقم ٢,٢

ملاحظة التعلم التعاوني في تدريس مصغر أو في الصفوف الدراسية.
التعليمات : إن هذه الاستمارة تبرز جوانب أساسية في درس التعلم التعاوني،
ويمكن استخدامها لملاحظة زميل في مختبر تعليم مصغر، أو مدرس ذي خبرة،
ويمكن استخدامها لتقييم درس درسته وسجلته على شريط فيديو.
وأثناء ملاحظتك للدرس، ضع علامة على الفئة التي تعتقد أنها تصف مستوى
أداء المدرس الذي تلاحظه، وكذلك أجب عن الأسئلة الواردة عن الدرس في نهاية
الاستمارة.

مستوى الأداء				
سلوك المدرس	ممتاز	مقبول	يتطلب تحسینًا	لا حاجة إليه
التخطيط				
ما مدى ملاءمة محتوى الدرس؟
ما مدى ملاءمة الخطط لتكوين الفريق؟
ما مدى ملاءمة المواد التي جمعت لدعم الدرس؟
ما مدى جودة الاستعداد الكلي للمدرس؟
التنفيذ				
ما مدى إجابة المدرس في:				
شرح الأهداف والأغراض؟				
التهيئة؟
شرح أنشطة المجموعات الصغيرة؟
عمل الانتقال والتحويل إلى فرق التعلم؟
مساعدة التلاميذ أثناء درس ومذاكرة الفريق؟
تقدير جهد الفرد؟
تقدير جهد الفريق؟



	التخطيط الكلي أو الشامل
	ما الذي أعجيك على أفضل
	نحو عن الطريقة التي خطط
	بها الدرس ونظّم؟
	ما الذي يمكنك تحسينه؟
	تنفيذ الدرس
	فكر في أسلوب التدريس
	والتوصيل ، ما الذي أحبته
	على أفضل نحو، عن الطريقة
	التي عرض بها الدرس؟
	ما الذي يمكنك تحسينه؟
	لو كنت تلميذاً في تدريس
	مصغر للأتراب، كيف يكون
	شعورك عن تفاعل المدرس
	معك؟



معين التعلم رقم ٣،٣

مقابلة شخصية للمدرسين عن بنيات الهدف الصفي والمكافأة الصفية
الغرض يمكن أن يكون لبنيات الهدف والمكافأة تأثير له مغزى في بيئة التعلم
وهذا المعين يساعد في فحص كيف يتم إظهار بنيات الهدف والمكافأة في حجرات
الدراسة.

التعليمات : استخدم هذه الأسئلة كمرشد في مقابلة المدرسين مقابلة شخصية
عن كيفية استخدامهم لبنيات الهدف والمكافأة.

تذكر أن بنيات الهدف يمكن أن تكون فردية، تنافسية أو تعاونية، أي أن تحقيق
التلاميذ للهدف يمكن ألا يكون متصلاً بتحقيق الآخرين له، ومعتمداً على فشل
الآخرين، أو معتمداً على نجاح الآخرين، وبنيات المكافأة متميزة عن بنيات الهدف
من حيث إنها تشير إلى المكافآت التي يتلقاها التلاميذ لتحقيقهم للأهداف، ويمكن أن
تكون بنيات المكافأة أيضاً فردية، وتنافسية، أو تعاونية، وكما هو الحال في بنيات
الهدف، إذا كانت المكافآت تقدم فردياً وعلى نحو مستقل عن المكافآت التي يتلقاها
الآخرون، فإن بنية المكافأة تكون فردية، وإذا كانت مكافأة الفرد معتمدة على إخفاق
الآخرين في تلقي المكافأة فإن بنية المكافأة تكون تنافسية، وإذا اعتمدت مكافأة الفرد
على نجاح آخر تكون بنية المكافأة تعاونية.. ففكر في لقاء في حلبة السباق كمثال، إذ
كان الهدف أن تكسب سباقاً، فإن فوز شخص واحد يعنى إخفاق آخرين، وهذه بنية
لهدف تنافسية والكأس والشاح هو المكافأة، وإذا كان الفائز هو الوحيد الذي يتلقى
الشاح فإن بنية المكافأة تنافسية، أما إذا تلقاها كل مشترك، فإن المكافأة تعاونية تشمل
كل الأفراد.

١ - ما هي الأنشطة التي تطلب من التلاميذ القيام بها ويستطيع التلميذ إكمال
النشاط أو تحقيق هدفه والذي لا صلة له بما إذا كان التلاميذ الآخرون يكملونه أو لا
يكملونه؟

.....

.....

.....

٢ - ما هي الأنشطة التي تكلف التلاميذ بالقيام بها وفي قدرتهم إتمام النشاط أو
تحقيق هدفه، ويعتمد هذا على عدم إتمام التلاميذ لها أو تحقيقهم للمرمى أو الهدف؟



.....
.....
.....
٣ - ما هي الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ القيام بها، والتي يسعى عليهم أن يقوموا بها معاً، وتتوقف قدرة التلميذ على إكمال لنشاط أو تحقيق الهدف على قدرته التلاميذ الآخرين على إكمال أو تحقيق الهدف؟
.....
.....
.....

٤ - بأي الطرق تكافئ التلاميذ بحيث تكون مكافأة تلميذ غير مرتبطة بمكافأة أي تلميذ آخر؟
.....
.....
.....

٥ - بأي الطرق تكافئ التلاميذ بحيث تعتمد مكافأة تلميذ على عدم تلقى تلميذ آخر للمكافأة.
.....
.....
.....

٦ - بأي الطرق تكافئ التلاميذ بحيث تعتمد مكافأة تلميذ على ما إذا كان التلاميذ الآخرون يتلقون أيضاً المكافأة؟
.....
.....
.....

تحليل وتأمل :

ما هي بنيات الهدف والمكافأة السائدة في فصول هؤلاء المدرسين؟ وهل الأنماط الثلاثة من البنيات ممثلة؟ وهل خلط هذه البنيات مناسب؟ وما هي «التوليفة» لأفضل؟



بورتفوليو

أعدّ درسك لتدريس المهارات الاجتماعية.

الغرض : تدريس المهارات الاجتماعية جانب هام من جوانب عمل المدرس، وأحياناً يكون صعباً، والغرض من هذا المعين أن يساعدك على اكتساب مهارة في تصميم درس مهارة اجتماعية وتنمية وتطوير نواتج هذا العمل الذي يمكن أن يصبح جزءاً من بورتفوليو تدريسك.

التعليمات : اتبع الخطوات الآتية لتصمم درس مهارات اجتماعية، ودرّس ذلك الدرس، واعرضه في كلمات وصور في البورتفوليو الذي يخصك.

الخطوة (١) : تخير مهارة اجتماعية مثل التعاون، والاستماع أو الإصغاء للآخرين، أو مساعدة الآخرين في عملهم، وصمم درساً قصيراً لتقديم التلاميذ لتلك المهارة، ثم قم بتحليل مهمة بتميز كل مهارة فرعية مرتبطة بالمهارة الكلية.

الخطوة (٢) : ضع المهارات الفرعية في نظام منطقي مبيّناً كيف تتصل المهارة بالآخرى وأيهما مطلب للآخرى، اعمل هذا بنوع من خريطة التدفق flow chart أو النسيج web .

الخطوة (٣) : تخير إحدى المهارات الفرعية، وحضر درساً مختصراً لتعرض بيئاً بالمهارة لجمهور معين، قد يكون جماعة من التلاميذ أو أتراباً في صفك بالجامعة، أو أعضاء أسرة، وخطة الدرس التي تضعها ينبغي أيضاً أن توضع في البورتفوليو الذي يخصك.

الخطوة (٤) : درس المهارة الاجتماعية وصور ما تعمله فإن هذا التسجيل البصري ينبغي أن يوضع في ملفك (البورتفوليو).

الخطوة (٥) : انقد درسك الخاص بالمهارة الاجتماعية: ما مدى ملاءمة المهارة الاجتماعية التي اخترتها لجمهورك؟ هل نفذ الدرس كما خططت له؟ ماذا تعمل على نحو مختلف في المرة القادمة؟

الخطوة (٦) : رتب الآتى في ملفك التقويمي : تحليل المهارة الاجتماعية، خطة درسك، صور تنفيذك للدرس، ونقدك.



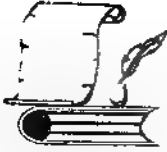
المراجع

- 1 - Arends, R. I (1997) , *Classroom instruction and management* , New York : Mc Graw - Hill Company, Inc.
- 2 - Aronson, E. , Blaney, S.C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- 3 - Dishon, D. and O'leary, Pat Wsa A (1984) *Guidebook for Cooperative learning* (Holmes Beach, FL : Learning Puplications).
- 4 - Hertz-Lazarowith, R., & Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, UK: University of Cambirdge Press.
- 5 - Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986) *Learning together and alone: Cooperation, competen, and individualization* (2d ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- 6 - Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1989 / 1990 , December/ January) *Social skills for successful group Educational Leadership*, 47 (4) , 29 - 33.
- 7 - Johnson, D. W., & Johnson, R.T., & Holubec, E.J., (1990) . *Cooperation in the classroom*, Revised Edition, Edina, MN : Interaction.
- 8 - Johnson, D.W. , Maruyama, G. , Johnson , R., & Nelson, D. (1981) *Errects of cooperative, campetitive, and individualistic gool structures on achievement: A meta analysis*, *Psychological Bulletin*, 89 (1) , 47 ~ 62.
- 9 - Kagen , S. (1993) . *Cooperative learning* .San Juan Capistrano, Calif. : Resources for Teachers.



- 10 - King, L. H. (1993) High and low achievers perceptions of cooperative learning in two small groups. *Elementary School Journal*, 93 (4) 399 - 416.
- 11 - Sharon, S. (1980) Cooperative learning in small groups : *Recent methods* and effects on achievement attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241 - 271.
- 12 - Slavin , R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- 13 - Slavin, R., (1990) *Cooperative Learning : Theory Research, and Practice* . Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- 14 - Slavin, R. E. (1991, February) Synthesis of research on cooperative learning . *Educational Leadership*. 46 (5) , 71 - 82.
- 15 - Solomon. D. , Watson, M. , Schaps, E. Battistich, V. & Solomon J. (1990) Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. In S. Sharon (Ed.), *Cooperative learning : theory and research* (P.P. 231 - 260) New York Praeger.





الفصل الثالث

التعليم على أساس حل المشكلة

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

- ١ - توضح خصائص التعليم على أساس حل المشكلة.
- ٢ - تحدد الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم في هذا النموذج التعليمي.
- ٣ - تصف مكونات التعليم المعتمد على حل المشكلة.
- ٤ - تشرح الأساس النظري والإمبيرقي (ديبوي وحجرة الدراسة الديمقراطية، بياجيه، وفيجوتسكي، والنبوية، برونر والتعلم بالاكشاف).
- ٥ - تبين طريقة تنفيذ الدروس القائمة على مشكلة من حيث:
 - أ - مهام التخطيط.
 - ب - مهام التفاعل.
- ٦ - تصف بيئة التعلم ومهام الإدارة من حيث:
 - أ - معالجة مواقف متعددة المهام.
 - ب - التوافق مع معدلات الإتمام المختلفة.
 - ج - مراقبة عمل التلميذ وإدارته.
 - د - إدارة المواد والتجهيزات.
 - هـ - تنظيم الحركة والسلوك خارج حجرة الدراسة.
- ٧ - تشرح التقييم والتقويم من حيث:
 - أ - اتجاهات في تقييم أداء التلميذ.
 - ب - تقييم الأداء.
 - ج - التقييم الاصيل.
 - د - بورتفوليو التلميذ.
 - هـ - تقييم إمكانيات التعلم.
 - و - تقييم جهد الجماعة.
 - ز - قوائم المراجعة ومقاييس التقدير.
 - ح - تجريب مداخل جديدة.

يتناول هذا الفصل التعليم القائم على حل المشكلة - based in - problem struction (PBI) واستخدامه لتنمية التفكير ذى المستوى الرفيع من خلال مواقف موجهة نحو مشكلات، وتعلم كيف نتعلم . ولهذا النموذج تسميات أخرى منها التدريس على أساس المشروع Project - based teaching، والتعليم القائم على الخبرة - experi- based education، والتعلم الحقيقى أو الاصيل authentic learning، أو الموثوق فيه، والتعليم المرتكز anchored instruction، فى نموذج التعليم المباشر وهو النموذج الشائع، حيث ينصرف الاهتمام والتأكيد إلى عرض المدرسين للأفكار وعرض بيان بالمهارات، أما دور المدرس فى التعليم المستند إلى مشكلة فهو أن يطرح مشكلات وأن يسأل أسئلة، وأن ييسر البحث والاستقصاء والحوار، وأهم من ذلك أن يوفر المدرس إطار عمل مساند، سقالات تيسر البحث والنمو الفكرى ولا يمكن أن يتم التعليم القائم على المشكلة ما لم يوفر المدرسون بيئات صفية تتيح التناول المفتوح والأمين للأفكار ومعالجتها.

وسوف نبدأ بمراجعة للتعليم القائم على مشكلات، ونعرض أساسه النظرى والإمبيريقى أو التجريبي، ثم يلى ذلك وصف للإجراءات المتضمنة فى التخطيط للتعليم القائم على مشكلات وتنفيذه وتقويمه، ثم يناقش الفصل متطلبات بيئة التعلم من هذا النوع ومقتضيات نظام إدارته ومهام تقويمه.

التعليم المستند إلى حل المشكلات :

إن هذا النوع من التعليم (PBI) يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء، ولتوضيح هذا المفهوم، لننظر فى الحوار الآتى فى مدرسة ابتدائية فى مدينة صغيرة قريبة من خليج بحرى .

يرفع تلميذ يبلغ العاشرة من عمره طالباً الكلمة، ويلاحظ رئيس الجلسة موفداً من مدرسة ثانوية قريبة وينوه به .

يبدأ جمال كلامه قائلاً: « أريد أن أتحدث مدافعاً عن قانون جديد: إن هذا القانون ينص على أن المزارعين لا يستطيعون استخدام المخصبات الكيميائية فى زراعة الأرض التى تقع فى حدود ٦٥ متراً من الخليج؛ لأنها تلوثه وتقتل الأسماك، ويستطيع المزارعون مع ذلك أن يزرعوا محاصيل كافية حتى ولو لم يزرعوا قريباً من الماء، وسوف نتاح لنا حياة أفضل إذا كنا نستطيع أن نوقف التلوث فى الخليج وأنا فى انتظار الأسئلة» .



ترتفع يد ، ويلاحظ رئيس الجلسة تلميذاً يمثل إحدى المدارس المجاورة يطرح السؤال :

كيف تلوث المخصبات أو الأسمدة الخليج؟ ويشرح جمال كيف أن السمد أو المخصب يغذى الطحالب مما يساعد على نموها فتحرم المحار وكثيراً من الأسماك والكائنات الحية البحرية من الأكسجين وتموت.

ويتقدم ممثل لمدرسة ثالثة بوجهة نظر مختلفة « أنا لدى مزرعة، ولا أستطيع أن أسد ما على من التزامات ما لم أستخدم السمد في الأرض كلها ولدى أسرة بها ثلاثة أطفال تحتاج إلى نفقات إعاشة، ولن أستطيع الإنفاق عليها ما لم أستخدم السمد.

ويستمر هذا النقاش لمدة ساعة والتلاميذ يبحثون مشكلة التلوث وعلاقتها بالاقتصاد من زوايا مختلفة: زوايا المزارعين، وتجار الأسماك، وأصحاب الأعمال والبنوك والمواطنين الذين يرون أن التلوث يقضى على السياحة وتدهور قيمة المساكن والبيوت في هذه المنطقة.

إن هؤلاء التلاميذ يشتركون في مشروع من مشروعات التعلم بهذه الطريقة (PBI) الذي تطورته إحدى الجامعات، والهدف من هذا المشروع مساعدة التلاميذ على تعلم المحتوى الأكاديمي، ومهارات حل المشكلة بالاندماج في مواقف حياتية حقيقية مشكلة، ولهذا البرنامج وغيره من البرامج المماثلة خصائص معينة تميزه عن طرق التدريس الأخرى.

خصائص التعليم القائم على المشكلات

Problem Based Instruction

يتميز هذا النوع من التعليم بالخصائص الآتية:

وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم : Driving - question or problem فبدلاً من تنظيم الدروس حول مبادئ أكاديمية معينة ومهارات، ينظم التعلم القائم على المشكلات التعليم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعياً وذات مغزى شخصي للتلاميذ، وهذا النوع من التعليم يتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لا تناسبها الإجابات البسيطة، والتي يتوافر لها حلول متنافسة أو بدائل.



له محور متعدد التخصصات : interdisciplinary focus على الرغم من أن
الدرس القائم على مشكلة قد يتركز في مادة دراسية معينة (علوم، رياضيات، مواد
اجتماعية)، إلا أن المشكلة الفعلية قيد البحث يتم اختيارها؛ لأن حلها يتطلب من
التلاميذ الاندماج في كثير من المواد الدراسية والموضوعات، فمشكلة التلوث تتغلغل في
عدد من المواد الدراسية الأكاديمية والتطبيقية: البيولوجيا، والاقتصاد، والاجتماع،
والسياحة، والحكومة.

بحث أصيل حقيقي : Authentic investigation إن التعليم القائم على
المشكلة يقتضى أن يواصل التلاميذ ويقوموا ببحوث أصيلة للبحث عن حلول واقعية
لمشكلات واقعية، وينبغي أن يحلوا المشكلة ويحددها، ويضعوا فروضا، ويقوموا
بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويحللوها ويقوموا بنجارب ويستنبطوا ويتوصلوا إلى نتائج،
وتتوقف طرق البحث المعينة المستخدمة بطبيعة الحال على طبيعة المشكلة قيد
الدراسة.

إنتاج منتجات وعمل معارض : Production of artifacts and exhibits
ويتطلب التعليم المستند إلى مشكلة أن يصنع التلاميذ أشياء وينتجوا نواتج ويعرضوها
كشرح الحلول التي توصلوا إليها وتصويرها، وقد يكون الناتج حواراً وجدالاً كذلك
الذي دار في درس التلوث، ويمكن أن يكون تقريراً، أو نموذجاً فيزيقياً أو شريط فيديو
أو برنامج كمبيوتر، والمنتجات والمعارض كما سنصفها فيما بعد يضع خططها التلاميذ
ليبرهنوا للآخرين ويعرضوا عليهم ما تعلموه، ولكي يقدموا بدائل جديدة عن التقرير
المكتوب التقليدي أو البحث.

والتضافر : Collaboration إن التعليم المستند إلى المشكلات يتسم بأن يعمل
التلاميذ الواحد مع الآخرين، وفي معظم الحالات يتم ذلك في أزواج أو في جماعات
صغيرة ويسفر العمل معاً دافعية تضمن الاندماج في المهام المركبة، ويحسن فرص
المشاركة في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية.

الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم :

لم يصمم التعليم القائم على المشكلة لمساعدة المدرسين على أن ينقلوا إلى
التلاميذ مقادير كبيرة من المعلومات، فالتعليم المباشر والمحاضرة والشرح طريقة أكثر
ملاءمة لتحقيق هذا الغرض، وإنما طور التعليم المستند إلى مشكلة أساساً لمساعدة
التلاميذ على تنمية تفكيرهم وقدرتهم على حل المشكلة وتنمية المهارات الفكرية أو



العقلية، وتعلم أدوار الكبار من خلال خبرتها عن طريق المواقف الحقيقية والمحاكاة، وأن يصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً، وسوف نعرض لهذه الأهداف الثلاثة بإيجاز فيما يأتي:

التفكير ومهارات حل المشكلة:

إن معظم تعريفات مهارات التفكير من المستوى الرفيع تصف العمليات العقلية على النحو الآتي:

* التفكير هو القدرة على التحليل، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استدلال سليم وحكم سليم.

* التفكير عملية تمثيل رمزي (عن طريق اللغة) وتصوير الأشياء الحقيقية والأحداث واستخدام التمثيلات الرمزية لاكتشاف المبادئ الرئيسية لهذه الأشياء والأحداث، وهذا التمثيل الرمزي (المجرد) يقابل ويقارن أحياناً بالعمليات العقلية التي تعتمد على المستوى العياني المحسوس لحقائق وحالات معينة.

* التفكير هو القدرة على التحليل، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط inference أو استدلال سليم وحكم سليم.

ومعظم الصياغات المعاصرة عن التفكير تدرك أن مهارات التفكير ذات المستوى الأعلى ليست كمهارات التفكير المرتبطة بأنماط أكثر روتينية من السلوك، إنها تؤكد أنه على الرغم من أن تعريفات التفكير ذي المستوى الأعلى الدقيقة يصعب العثور عليها، إلا أننا نميز مثل هذا التفكير حين نراه وهو يعمل عمله، وفضلاً عن ذلك، فإن التفكير ذا المستوى الأعلى، يختلف عن الأنماط السلوكية الأكثر عيانية من حيث إنه مركب ولا يسهل رده إلى روتينيات ثابتة، ولنتنظر في العبارات التالية التي قدمها لورين رزنيك (Lauren Resnick (1987 عما يعتبره تفكيراً عالياً المستوى.

* في التفكير الرفيع لا يكون مسار العقل محددًا مسبقًا تحديداً تاماً.

* يميل التفكير العالي المستوى إلى أن يكون مركباً أو معقداً، فالمسار الكلي ليس متصوراً - من الناحية العقلية - من أي زاوية مفردة.

* التفكير ذو المستوى العالي كثيراً ما يكشف عن حلول متعددة، لكل منها تكاليفه وفوائده أكثر مما يسفر عن حلول واحدة.

* يتضمن التفكير العالي المستوى ويتطلب حكماً دقيقاً وتفسيراً دقيقاً أيضاً .



* التفكير ذو المستوى العالى يتضمن ويتطلب تطبيق محكات متعددة تتضارب أحياناً الواحد مع الآخر.

* التفكير ذو المستوى الأعلى كثيراً ما يتضمن عدم يقين (شك)، أى أن كل ما يؤثر فى المهمة موضع النظر ليس معروفاً.

يتضمن التفكير ذو المستوى الرفيع تنظيم الذات self - regulation لتقوم بعملية التفكير ، ونحن لا ندرك التفكير ذا المستوى العالى عند فرد حين يوجد شخص آخر يحدد كل خطوة فيه .

* التفكير ذو المستوى العالى يفرض المعنى، ويتوصل إلى بنية ونظام فى الموقف المضطرب ظاهرياً.

* التفكير ذو المستوى الرفيع يتطلب جهداً effortful كبيراً ، فهناك عمل عقلى ملحوظ متضمن فى أنواع الأحكام المطلوبة والتفصيل والتوضيح .

لاحظ أن «رزنك» يستخدم كلمات مثل nuanced judgement حكم دقيق وتنظيم ذات، وفرض المعنى imposing meaning أو عدم اليقين uncertainty ، وواضح أن عمليات التفكير ومهاراته التى يحتاج الناس لتنشيطها مركبة جداً، ولقد أبرز «رزنك» أيضاً أهمية السياق حين نفكر فى التفكير. أى أنه على الرغم من أنه فى عمليات التفكير قد تضم بعض جوانب التشابه عبر المواقف، إلا أنها أيضاً تتفاوت وفقاً لما يفكر فيه الفرد، ومثال ذلك أن العمليات التى تستخدمها للتفكير فى الرياضيات تختلف عن تلك التى تستخدمها للتفكير فى الشعر، وتختلف عمليات التفكير فى المجرد عن تلك التى تستخدم للتفكير فى مواقف الحياة الواقعية، وبما أن مهارات التفكير ذى المستوى العالى ذات طبيعة مركبة وسياقية، فإنه لا يمكن تدريسها باستخدام طرق ثلاثم تدريس الافكار والمهارات الأكثر عيانية، ومهارات التفكير ذى المستوى العالى وعملياته، مع ذلك قابلة للتدريس على نحو واضح، وتعتمد معظم البرامج والمناهج التعليمية التى طورت لهذا الغرض اعتماداً كبيراً على طرق تشبه طرق التعليم القائم على المشكلات.

نمذجة دور الراشد Adult Role Modeling .

إن التعليم القائم على حل المشكلات يساعد التلاميذ على الأداء فى مواقف الحياة الحقيقية ولتتعلموا أدوار الراشدين الهامة، والتعلم المدرسى التقليدى يختلف عن التعلم والنشاط العقلى الذى يتم خارج المدارس فى أربعة جوانب هى :

١ - يركز التعلم المدرسى على أداء الفرد، بينما يتضمن العمل العقلى خارج المدرسة، ويتطلب تضافراً مع الآخرين.

٢ - يركز التعلم المدرسى على عمليات التفكير، دون مساعدة، بينما يتضمن النشاط العقلى خارج المدرسة أدوات معرفية كالكمبيوتر، والحاسبات calculators وغيرها من الأدوات العلمية.

٣ - ينمى التعلم المدرسى التفكير الرمزى فيما يتعلق بالمواقف الافتراضية، بينما يدمج النشاط العقلى خارج المدرسة الأفراد دمجاً مباشراً فى الأشياء والمواقف الحقيقية والمحسوسة.

٤ - يركز التعلم المدرسى على المهارات العامة (القراءة، والكتابة، والحساب) وعلى المعرفة العامة (تاريخ العالم، العناصر الكيميائية)، بينما يسيطر التفكير المرتبط بمواقف نوعية ومحددة، مثل شراء سيارة جديدة أو مستعملة على النشاط الكلى خارج المدرسة.

إن التعلم المستند إلى حل المشكلات أساسى لعبور الفجوة بين التعلم المدرسى النظامى أو الشكلى formal والنشاط العقلى ذى الصبغة العملية الأكبر والذى يوجد خارج المدرسة وتتطابق ملامح التعليم القائم على حل المشكلات مع النشاط العقلى خارج المدرسة فى النواحي الآتية:

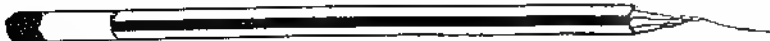
* يشجع التعليم القائم على حل المشكلة المتضافر وإنجاز المهام بالاشتراك مع آخرين.

* يضم التعليم القائم على حل المشكلات عناصر من التلمذة الصناعية an ap- prenticeship إنه يشجع الملاحظة والحوار مع الآخرين بحيث يستطيع التلميذ أن يقوم على نحو تدريجى بالدور الملاحظ (دور العالم)، المدرس، الطبيب، الفنان، المؤرخ... إلخ).

* التعلم القائم على المشكلة يدمج التلاميذ فى بحوث موجهة توجيهاً ذاتياً يمكنهم من تفسير ظواهر العالم الحقيقى وشرحها ومن بناء فهمنا لهذه الظواهر.

متعلمون مستقلون استقلالاً ذاتياً

يعمل التعلم المستند إلى حل المشكلات على مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً، ويتعلم التلاميذ القيام بهذه الأعمال على نحو مستقل فى الحياة اللاحقة نتيجة إرشاد المدرسين لهم الذين يشجعونهم على نحو متكرر ويكافئونهم على طرح الاسئلة والبحث عن حلول لمشكلات حقيقية معتمدين على أنفسهم.



مكونات التعليم المعتمد على حل المشكلات :

ويتألف التعليم المعتمد على حل المشكلات عادة من خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المعلم للتلاميذ نحو الموقف المشكل ، وتنتهى بعرض عمل التلميذ وإنتاجه وتحليله ، وحين تكون المشكلة متواضعة فى مجالها ، يمكن تغطية أو معالجة المراحل الخمس للنموذج فى عدد قليل من الحصص ، غير أن المشكلات الأكثر تعقيداً قد تستغرق سنة كاملة لحلها ويحتوى الجدول ٣,١ على المراحل الخمس لهذا النموذج .

جدول ٣,١

بنية التعلم القائم على المشكلات

المرحلة	سلوك المدرس
الخطوة (١) : وجه التلاميذ نحو المشكلة .	يراجع المدرس أهداف الدرس ويصف الآليات المتطلبة . ويشير دافعية التلاميذ ليندمجوا فى نشاط حل مشكلة اختاروها اختياراً ذاتياً .
الخطوة (٢) : نظم التلاميذ للدرس .	يساعد المدرس التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدرس التى تتصل بالمشكلة .
الخطوة (٣) : ساعد البحث المستقل والبحث الجماعى .	يشجع المدرس التلاميذ على جمع المعلومات المناسبة ، وإجراء التجارب والسعى لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول .
الخطوة (٤) : التوصل إلى نتائج ونواتج وعرضها .	يساعد المدرس التلاميذ فى تخطيط هذه النواتج وإعدادها ، كالتقارير وشرائط الفيديو ، والنماذج ، ويساعدهم على اقتسام عملهم مع الآخرين .
الخطوة (٥) : تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها .	يساعد المدرس التلاميذ على تأمل بحوثهم واستقصاءاتهم والعمليات التى استخدموها .

بيئة التعلم ونظام إدارتها .

تسم بيئة التعلم ونظام إدارتها لهذا النوع من التعليم بالانفتاح، والعمليات الديمقراطية، وقيام التلاميذ بأدوار نشطة، وهذا يختلف عن البيئة المحكمة البنية المطلوبة للتعليم المباشر، أو عن استخدام المجموعات الصغيرة استخداماً دقيقاً في التعلم التعاوني، والواقع أن عملية مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً واثقين من مهاراتهم العقلية يتطلب الاندماج النشط في بيئة آمنة عقلياً ومكرياً بيئة موجهة نحو البحث والاستقصاء، وعلى الرغم من أن المدرس والتلاميذ يتقدمون خلال مراحل درس التعلم المستند إلى المشكلة، وهو ذو طبيعة واضحة البنية إلى حد ما ويمكن التنبؤ فيها، إلا أن المعايير التي تحيط بالدرس هي معايير الاستقصاء والبحث المفتوح، وحرية التفكير، وتؤكد بنية التعلم على الدور الرئيسي للمتعلم وليس على دور المدرس.



الأساس النظري والإيديولوجي :

إن التعليم المباشر يعتمد على دعم نظري من علم النفس السلوكي ونظرية التعلم الاجتماعي، فالمدرسون الذين يدرسون تدريساً مباشراً يعتمدون أساساً على المثيرات الخارجية كالتعزيز لكي يحافظوا على تعاون التلميذ ولكي يبقوه مندمجاً في المهام الأكاديمية، ودور المدرس في درس التعليم المباشر يتألف أساساً من عرض المعلومات على التلاميذ ونمذجة مهارات معينة في أسلوب واضح كفه، أما التدريس القائم على المشكلة فهو من ناحية أخرى يعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري له والتركيز لا يكون في معظمه على ما يعمل التلاميذ (سلوكهم) وإنما على تفكيرهم، (تكويناتهم المعرفية) أثناء قيامهم بالمهام، وعلى الرغم من أن دور المدرس في الدروس المعتمدة على المشكلة يتضمن أحياناً ويتطلب عرض الأشياء على التلاميذ وشرحها إلا أنه يتضمن ويتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمُرشد وميسر بحيث يتعلم التلاميذ أن يفكروا في المشكلات معتمدين على أنفسهم وأن يحلوها.

ودفع التلاميذ ليفكروا وليحلووا المشكلات وليصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً ليست أهدافاً جديدة للتعليم، وتدريس استراتيجيات مثل التعلم بالاكشاف، والتدريب على البحث والاستقصاء والتدريس الاستقرائي inductive teaching له تاريخ طويل ومشهور، فالطريقة السقراطية تعود بنا إلى الإغريق الأوائل، وتؤكد على أهمية الاستدلال الاستقرائي والحوار في عملية التدريس والتعلم، ويصف جون ديوي



١٩٣٣ فى قدر من التفصيل أهمية ما أطلق عليه التفكير التأملى reflective thinking والعمليات التى ينبغى أن يستخدمها المدرسون ليساعدوا الطلاب على اكتساب وتنمية مهارات التفكير المنتج وعملياته، كما أكد جيروم برونر ١٩٦٢ على أهمية التعلم بالاكشاف وكيف ينبغى أن ياعد المدرسون المتعلمين ليصبحوا بنائين -Construction- ists لمعرفةهم.

ديوى وحجرة الدراسة الديمقراطية :

كما هو الحال فى التعلم التعاونى، يجد التعليم القائم على حل المشكلات جذوره الفكرية فى فكر جون ديوى، ففى كتابه الديمقراطية والتربية ١٩١٦ وصف ديوى تصوراً للتربية تعكس فيه المدارس المجتمع الأكبر، حيث تكون حجرات الدراسة مختبرات حل مشكلات الحياة الواقعية، وشجعت بيداجوجيا ديوى المدرسين على دمج التلاميذ فى مشروعات موجهة لحل مشكلة ومساعدتهم على البحث والاستقصاء فى المشكلات الاجتماعية والفكرية، ولقد ذهب ديوى وتلامذته من أمثال كلباتريك -Kilpatrick- إلى أن التعلم فى المدرسة ينبغى أن يكون غرضياً أكثر منه مجرداً، وأن التعلم الغرضى يمكن تحقيقه على أفضل نحو، بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتابع العمل فى مشروعات تثير اهتمامهم ومن اختيارهم. إن تصور التعلم الهادف أو الغرضى والمتمركز حول مشكلة قدح زناد الرغبات الفطرية عند التلاميذ لكى يفحصوا ويستقصوا ويرتادوا مواقف ذات مغزى تربط التعليم المعاصر المستند إلى المشكلة مع فلسفة ديوى التربوية.

بياجيه، فيجوتسكى، والبنوية :

لقد أسهم جان بياجيه وليف فيجوتسكىVigotsky فى تنمية مفهوم البنوية والذى يعتمد عليه قدر كبير من التعليم المعاصر القائم على المشكلة.

لقد أنفق جان بياجيه (١٨٨٦ - ١٩٨٠) عالم النفس السويسرى أكثر من خمسين عاماً يدرس كيف يفكر الأطفال والعمليات المرتبطة بالنمو العقلى، ولقد أكد بياجيه فى تفسيره وشرحه لنمو العقل عند الأطفال الصغار أن الأطفال بطبيعتهم وفطرتهم محبين للاستطلاع، ويكافحون دوماً لفهم العالم من حولهم، وحب الاستطلاع هذا، وفقاً لبياجيه، يثير دوافع الأطفال لكى يبنوا على نحو نشط تمثيلاتهم representations وتصوراتهم فى عقولهم عن البيئة التى يخبرونها، ومع تقدمهم فى النمو والعمر يكتسبون قدراً أكبر من اللغة ومن القدرة على التذكر، ويصبح تمثيلهم وتصويرهم العقلى للعالم أكثر تجريداً ووضوحاً وتفصيلاً وفى جميع مراحل النمو، على أية حال، يحتاج الأطفال إلى فهم بيئتهم، وهذه الحاجة تدفعهم إلى البحث والاستقصاء وبناء نظريات تفسرها

إن المنظور المعرفي البنوي الذي يقوم عليه التعليم المستند إلى حل المشكلات يقترض بكثافة من بياجيه، ويذهب إلى أن المتعلمين في أي سن يندمجون اندماجاً نشطاً في عملية اكتساب المعلومات وفي بناء معرفتهم هم.

ولا تبقى المعرفة إستاتيكية، ولكنها بدلاً من ذلك تتطور على نحو مستمر وتتغير مع مواجهة المتعلمين. بخبرات جديدة تجبرهم على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدلوها، وبعبارة أخرى فإن البيداغوجيا الجيدة ينبغي أن تتضمن وتتطلب تعريض الطفل لمواقف يجرب فيها بأعرض معنى للكلمة - أي يجرب أشياء - ليرى ماذا يحدث نتيجة للتجريب ولتناول الأشياء ومعالجة الرموز وطرح الأسئلة، والسعي للحصول على إجاباته هو، والتوفيق بين ما يتوصل إليه في وقت، وما يعثر عليه في وقت آخر، ويقارن نتائجها بالنتائج التي يتأدى إليها الأطفال الآخرون.

ويعتقد فيجوتسكي (١٨٩٦ - ١٩٣٤) وهو عالم نفس روسي أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة لتحقيق الفهم، يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويبنّون أو يشكلون معنى جديداً وتختلف معتقدات فيجوتسكي عن معتقدات بياجيه، على أية حال في بعض النواحي الهامة فبينما ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي، أعطى فيجوتسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم، لقد اعتقد أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يستحث تكوين وبناء الأفكار الجديدة ويحسن نمو المتعلم العقلي.

ومن الأفكار الأساسية التي تبتثق من اهتمام فيجوتسكي بالجانب الاجتماعي للتعلم مفهومه عن Zone of proximal development، حيث يرى فيجوتسكي وجود مستويين للنمو: مستوى النمو الفعلي ومستوى النمو الممكن level of potential development، ومستوى النمو الفعلي يحدد الأداء الوظيفي العقلي الحالي للفرد والقدرة على تعلم أشياء معينة معتمداً على نفسه، ولكن الأفراد لديهم أيضاً مستوى نمو نتيجة إمكانياتهم واستعداداتهم وهو المستوى الذي يستطيع الفرد أن يؤدي فيه أو يحققه بمساعدة الآخرين، كالمعلم، والأب أو الأم، أو الأقران الأكثر تقدماً، والمنطقة الفاصلة بين مستوى المتعلم الفعلي في النمو ومستوى النمو الذي تتيحه إمكانياته يطلق عليه منطقة النمو المحورية القريبة.

وأهمية أفكار فيجوتسكي للتربية واضحة: التعلم يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي مع المعلمين والأتراب، ويتقدم التلاميذ في هذه المنطقة المحورية للنمو والقريبة، حيث يحدث التعلم الجديد حين تتوافر لهم تحديات ملائمة ومساعدة من قبل معلمهم وأترابهم الأكثر قدرة.

برونر والتعلم بالاكشاف :

لقد شهدت حقبة الخمسينيات من هذا القرن والستينيات إصلاحاً لمناهج التعليم مشهوداً في الولايات المتحدة بدأ في الرياضيات وفي العلوم ثم امتد إلى التاريخ والإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، ولقد كافح المصلحون وهم في الأساس من أساتذة الجامعة لكي تتحول المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية من التركيز على نقل المحتوى الأكاديمي الراسخ والمحدد إلى التركيز على العمليات البحثية والاستقصائية، ولقد تضمنت البيداغوجيا في هذه المناهج التعليمية الجديدة تعليمًا يستند إلى النشاط، حيث يتوقع من التلاميذ أن يستخدموا خبراتهم المباشرة وملاحظاتهم لاكتساب معلومات وحل مشكلات علمية ذات مغزى، وكثيراً ما كان استخدام الكتب ممنوعاً مع تفضيل أدلة المعمل أو المختبر، ولقد شجع المعلمون على أن يكونوا ميسرين للتعليم، وطارحاً أسئلة عن كونهم عارضين أو مرسلين للمعلومات ومقدمين عروض بيان.

وكان جيروم برونر - وهو عالم نفس في جامعة هارفرد - أحد قادة إصلاح المنهج التعليمي في تلك الفترة، ولقد قدم هو وزملاؤه دعماً نظرياً هاماً لما عرف بالتعلم بالاكشاف discovery learning وهو نموذج للتدريس أكد على أهمية مساعدة التلاميذ على فهم بنية المادة الدراسية أو أفكارها المفتاحية أو الأساسية وعلى الحاجة لاندماج التلميذ النشط في عملية التعلم، والاعتقاد بأن التعلم الحق يتحقق من خلال الاكتشاف الشخصي، ولم يكن هدف التربية زيادة حجم معرفة التلميذ فحسب أو قاعدته المعرفية، بل وكذلك خلق إمكانيات لكي يخترع التلميذ ويكتشف.

وحين طبق التعلم بالاكشاف في العلوم وفي العلوم الاجتماعية أكد على الاستدلال الاستقرائي inductive reasoning وعلى عمليات الاستقصاء والبحث in-quiry processes والتي تميز الطريقة العلمية، ولقد طور سشمان Richard Suchman ١٩٦٢ طريقة أطلق عليها التدريب على الاستقصاء والبحث inquiry training وحين استخدم المدرسون هذه الطريقة كانوا يعرضون على تلاميذهم مواقف محيرة أو أحياناً متناقضة discrepant تستهدف قرح زناد فكروهم وجههم للاستطلاع وتدفعهم للاستقصاء والبحث. . وفيما يأتي مثال للدرس من دروس هذه الطريقة يحتوى على حدث فيه تعارض:

يمسك المدرس بقينة نبض pulse glass تتألف من كرتين صغيرتين ترتبطان بأنبوبة من الزجاج وهي مملوءة جزئياً بسائل أحمر حين يمسك المدرس بيد واحدة

الكرة اليمنى، يبدأ السائل الأحمر فى البقعة وإخراج فقاعات ويتحرك إلى الجانب الآخر، وإذا أمسك المدرس الكرة اليسرى يستمر السائل الأحمر فى الدوران ولكنه يتحرك إلى الجانب الآخر:

ويسأل المدرس التلاميذ .. لماذا يتحرك السائل الأحمر؟

ويبحث التلاميذ عن إجابات عن هذا السؤال ويشجعهم المدرس على أن يبحثوا ويطلبوا بيانات عن هذا الجهاز، وعن السائل المتحرك، لكي يتوصلوا إلى فروض أو نظريات تساعد على تفسير حركة السائل الأحمر، وليفكروا فى الطرق التى يستطيعون بها اختبار فروضهم أو نظرياتهم .

ولقد عمل سشمان فى الأساس فى مجال العلوم بالمرحلة الابتدائية، ولقد طورت برامج مشابهة على أية حال، لتستخدم فى تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية وحين استخدمت طريقة الاكتشاف فى مجالات أخرى، كالإنسانيات أو التاريخ، فإن عمليات البحث والاستقصاء المستخدمة فى هذه المجالات وجهت الدروس، ومثال ذلك أن فتون Edwin Fenton طور طريقة أسماها الطريقة الاستقرائية - inductive approach لتستخدم فى دروس التاريخ، لقد أكد فتون على أهمية بحث التلاميذ على أن يطرحوا نفس الأسئلة التى قد يطرحها المؤرخون، وأن يشتركوا فى التحليل التاريخي، وأن يختبروا الاستنباطات والنظريات فى مقابل النواتج الحقيقية real artifacts المستفادة من السجل التاريخي.

ويعتمد التعليم القائم على حل المشكلات المعاصرة على مفهوم آخر من مفاهيم برونر هو مفهوم «السقالات scaffolding» أو المساعدة والمساندة، وقد وصف برونر هذا المفهوم باعتباره عملية تتم من خلالها معاونة المتعلم على إتقان مشكلة معينة تتعدى قدرته النمائية عن طريق مساعدة المدرس أو شخص آخر أكثر تقدماً، حيث لاحظ مدى تشابه مفهوم السقالات عند برونر بمفهوم منطقة النمو عند فيجوتسكى .

ولقد كان دور الحوار الاجتماعى فى عملية التعلم أيضاً هاماً عند برونر، لقد اعتقد أن التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها فسرت كثيراً من اكتساب الطفل للغة، ولسلوكيات حل المشكلة، غير أن نمط الحوار المطلوب، على أية حال لم يتوافر عادة فى معظم حجرات الدراسة، وكثير من الاستراتيجيات التى نصفها فى هذا الكتاب والملائمة للمجموعات أو الجماعات الصغيرة قد نمت وتطورت نتيجة الحاجة لتغيير مسار البنيات الصفية .

والروابط الفكرية بين التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على المشكلة واضحة، ففى كلا النموذجين، يؤكد المدرسون على اندماج التلميذ النشاط، وعلى التوجه



الاستقراي أكثر من الاستبطاي، وعلى اكتشاف التلميذ لمعرفته وبنائه لها، وبدلاً من تزويد التلاميذ بالأفكار أو النظريات عن العالم، وهو ما يفعله المدرسون حين يستخدمون التعليم المباشر، فإن المدرسين الذين يستخدمون التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على حل المشكلات يطرحون أسئلة على التلاميذ ويتيحون لهم التوصل إلى أفكارهم ونظرياتهم، ولقد برهنت هذه الطريقة على أن تكون فعالة، انظر ما ورد في الصندوق.

تحليل بردرمان البعدي : Bredderman's Meta - Analysis

لقد طورت عدة مناهج تعليمية خلال ستينيات هذا القرن تعتمد على النشاط وعلى العملية، ومن هذه ثلاثة مناهج لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية Elementary Science Study (ESS) & the Science Curriculum Improvement Project (SCIS) & Science - A Process Approach (SAPA)، ولقد كانت جميع هذه المناهج التعليمية موجهة نحو العملية، أي أن التأكيد انصرف إلى كيفية اكتشاف المعرفة وبنائها أو تكوينها أكثر منه إلى فهم محتوى سبق تحديده، واعتمدت جميعها على النشاط بمعنى أن التلاميذ استخدموا خبرتهم المباشرة، والملاحظة والتجريب لاكتساب المعلومات وحل المشكلات العلمية، وفي أوائل الثمانينيات درس بردرمان آثار مشروعات تدريس العلوم المثبتة هنا باستخدام أساليب الميتا تحليل meta - analysis طريقة لمراجعة جميع الدراسات التجريبية التي أجريت خلال فترة زمنية في موضوع معين ثم التوليف بين نتائج هذه الدراسات (أي تركيبها) وتتطلب حساب حجم التأثير effect size وهي درجة تمثل قوة وتأثير المعالجة في التجربة أو مقدار تأثير طريقة معينة، وعن طريق هذا التحليل وفحص حجم التأثير من تجارب عديدة يتم التوصل إلى النتائج عن طريق المعالجة أو الممارسات التدريسية).

ولقد بدأ بردرمان (١٩٨٣) دراسته بتحديد ٥٧ دراسة أجريت في الفترة ما بين ١٩٦٧، ١٩٧٨ قارنت تأثير المناهج الجديدة الموجهة نحو النشاط والتي تركز على العملية process مع تأثير مناهج العلوم التقليدية والتي تركز على المحتوى، ولقد شارك في هذه الدراسات أكثر من ٩٠٠ صف دراسي، و ١٣٠٠٠ تلميذ، وتم القيام بهذه الدراسات بعد أن أتيح للمدرسين تدريب معين على المناهج الجديدة، ولقد قارنت الدراسات التي حللها بردرمان المدرسين المتدربين بمدرسين في نفس المدرسة أو في المدارس المجاورة، حيث لم

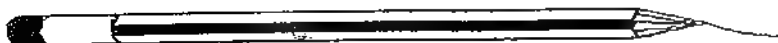
نستخدم فيها المناهج الجديدة ، ولم يتلق المعلمون فيها هذا التدريب الخاص .

ولقد استطاع هذا الباحث أن يحدد المتغيرات الآتية عبر ٥٧ دراسة وهي :

* المحتوى العلمي	الإدراك
* الطريقة العلمية	النمو المنطقي
* الذكاء	النمو اللغوي
* الابتكار	الرياضيات

ولقد توصل هذا التحليل البعدي إلى نتائج مشوقة : وهي أن استخدام البرامج العلمية الموجهة نحو العملية ونحو النشاط أدى إلى زيادة تحصيل التلميذ في جميع متغيرات الناتج ماعدا النمو المنطقي ، وأن أكبر تأثير وجد في ثلاثة مجالات هي : فهم الطرق العلمية ، والذكاء ، والابتكار ، وأخيراً ، حين قورنت برامج العملية والنشاط مع البرامج التقليدية فيما يتصل باكتساب التلميذ للمحتوى العلمي ، لاحظ بردرمان أن المنهج التعليمي القائم على النشاط حقق زيادات متواضعة ، ولكنه لم يسفر عن آثار سلبية ، وهذا تآدى ببردرمان إلى النتيجة القائلة بأن الشواهد المتراكمة عن إصلاح مناهج العلوم وما بذل بها من جهود . . ترجع على نحو منسق أن المداخل الأكثر توجهاً نحو النشاط والعملية في تدريس العلوم تؤدي إلى مكاسب تفوق ما تحققه الطرق التقليدية في مدى عريض من نتائج التلميذ ونواتجه .

غير أن التعلم بالاكتشاف يختلف عن التعليم القائم على حل المشكلات من عدة طرق هامة ، لقد نشأت دروس التعلم بالاكتشاف في معظم أجزائها من الأسئلة المستقاة أو القائمة على المادة الدراسية ، وأن استقصاء التلميذ وبحثه يتقدم في ظل توجيه المدرس في إطار حجرة الدراسة هذا من ناحية ، أما التعليم المستند إلى المشكلة فيبدأ من ناحية أخرى بمشكلات واقعية في الحياة لها معنى للتلاميذ وهم يدققون في اختيارها ويتقدمون بالبحث والاستقصاء داخل المدرسة أو خارجها حسب ما يقتضيه حل المشكلة وبما أنها مشكلات حياة حقيقية ، فإن حلها يتطلب بحثاً متعدد التخصصات .



تنفيذ الدروس القائمة على مشكلة :

إن مفهوم التعليم القائم على مشكلة مفهوم واضح ومباشر، ولا يصعب فهم الأفكار الأساسية المرتبطة به، غير أن التنفيذ الفعال للنموذج أكثر صعوبة على أية حال إنه يتطلب قدرًا ملحوظًا من الممارسة ويقتضى اتخاذ قرارات محددة خلال مراحل التخطيط والتفاعل، ومرحلة ما بعد التعليم. وتشبه بعض مبادئ التدريس التي تراعى فيه ما نجده في التعليم المباشر وفي التعلم التعاوني، ولكن ثمة مبادئ أخرى فريدة وخاصة بالتعليم القائم على مشكلة. وسوف نؤكد أو نركز على الملامح الفريدة للنموذج فيما يأتي:

التخطيط :

إنه مستوى أساسى جداً ؛ لأن التعليم القائم على مشكلة يتسم بأن يعمل التلاميذ فى أزواج أو فى جماعات صغيرة؛ ليدرسوا مشكلات حياة حقيقية سيئة التعريف والتحديد، وبما أن هذا النمط من التعليم تفاعلي بدرجة عالية؛ فإن البعض يعتقد أن التخطيط المفصل ليس ضرورياً، ويحتمل أنه قد لا يكون ممكناً، وهذا ليس صحيحاً، فالتخطيط للتعليم القائم على حل المشكلات شأنه شأن الطرق التفاعلية الأخرى والمتمركزة حول التلميذ - يتطلب تخطيطاً وجهداً تخطيطياً بنفس القدر - إن لم يكن أكثر - فتخطيط المدرس هو الذى ييسر الحركة السلسة فى المراحل المختلفة للدروس القائمة على مشكلة وتحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة.

تحديد الأهداف :

إن تحديد أهداف الدرس القائم على مشكلة أحد ثلاثة اعتبارات هامة فى التخطيط، ولقد بينا من قبل أن التعليم القائم على مشكلة قد صمم ليساعد التلاميذ على تحقيق أهداف مثل تنمية المهارات العقلية والبحثية، وفهم أدوار الراشد، ومساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين مستقلين استقلالاً ذاتياً، وبعض دروس التعلم القائم على مشكلة قد تستهدف تحقيق هذه الأهداف فى آن واحد. والأكثر احتمالاً - على أية حال - أن يؤكد المدرسون هدفاً أو هدفين فى دروس معينة، ومثال ذلك أن المدرس قد يصمم درساً عن مشكلة القضايا البيئية - وعلى أية حال - فبدلاً من أن يجعل التلاميذ يحاكون أدوار الراشدين أو يسعون للبحث عن حلول للمشكلات البيئية كما هو الحال فى درس «Roots and Wings» قد يطلب المدرس من التلاميذ بدلاً من ذلك أن يستخدموا الكمبيوتر ليقوموا بالاتصال بقاعدة بيانات للحصول على بحوث ودراسات وبيانات عن الموضوع لكي ينموا هذا النمط من المهارة البحثية، ويغض النظر عن ما

إذا كان الدرس مركزاً على هدف وحيد أو له عدة أهداف، فمن الأهمية بمكان أن تقرر وتحدد الأهداف مسبقاً، بحيث يمكن نقلها وتوصيلها بوضوح للتلميذ.

تصميم أو إعداد مواقف مشكلة مناسبة :

إن التعليم القائم على مشكلة يستند إلى مسلمة هي أن المواقف المشكلة السيئة التحديد والتعريف، سوف تثير حب الاستطلاع لدى التلاميذ وتدفعهم إلى الاندماج في البحث والاستقصاء، وتصميم المواقف المشكلة المناسبة أو تخطيط السبل لتيسير عملية التخطيط مهمة تخطيطية حاسمة وهامة بالنسبة للمدرسين، ويعتقد بعض المطورين للتعليم القائم على مشكلة أنه ينبغي أن يكون للتلاميذ يد طولى في تحديد وتعريف المشكلة التى تدرس؛ لأن هذه العملية سوف تنمى إحساسهم بأن المشكلة مشكلتهم، أى تنمية الإحساس بالملكية، ويوجه آخرون إلى القول بدفع التلاميذ نحو المساعدة فى إعادة صقل وتحديد مشكلات سبق اختيارها تنبثق من المنهج التعليمى، ويتوافر لدى المدرس عنها مواد تعليمية كافية وتجهيزات.

والموقف المشكل الجيد ينبغي أن يستوفى على الأقل خمسة محكات :

أولاً : ينبغي أن يكون حقيقياً وأصيلاً authentic ، وهذا معناه أنه ينبغي أن تكون المشكلة مستندة إلى خبرات التلاميذ فى العالم الواقعى أكثر منها مستندة إلى مبادئ فى مواد أكاديمية دراسية معينة، كيف نواجه « التلوث » فى بحيرة البرلس ، مثال لمشكلة مستندة من الحياة الواقعية لهؤلاء التلاميذ الذين يعيشون فى هذه المنطقة والتعلم عن أثر أشعة الشمس فى المواد المغذية للطحالب فى الماء الدافئ، مثال لمشكلة أكاديمية (علمية) فى البيولوجى .

ثانياً : ينبغي أن تكون المشكلة سيئة التعريف وتطرح إحساساً بالحيرة والغموض والمشكلات السيئة التحديد تقاوم الإجابات البسيطة وتتطلب حلولاً بديلة، ولكل منها نواحي قوية ونواحي ضعيفة، وهذا بطبيعة الحال يثير الحوار والجدال والنقاش .

ثالثاً : ينبغي أن تكون المشكلة ذات معنى للتلاميذ ومناسبة لمستوى نموهم العقلى .

رابعاً : ينبغي أن تكون المشكلة من الاتماع بحيث تتيح للمدرسين أن يحققوا الأهداف التعليمية، ومع ذلك محدودة بحيث تتيح تقديم دروس فى الزمان والمكان والإمكانات المتاحة .

وأخيراً، فإن المشكلة الجيدة ينبغي أن تفيد من الجهد الجماعى وألا تكون عائقاً لهذا الجهد.



ومعظم المواقف المحيرة إما أنها تبحث وتتناول علاقات السبب بالنتيجة داخل موضوع معين أو تطرح أسئلة من قبيل: لماذا، وماذا لو أن what if وعدد الأسئلة المحيرة في أى مجال لا نهاية لها، وحين تمضى لاختيار موقف معين لدرس عليك أن تلتفت إلى النقاط الآتية:

* فكر فى موقف يتضمن ويتطلب مشكلة معينة أو موضوعاً كان محيراً لك، ينبغي أن يطرح الموقف سؤالاً أو مشكلة تتطلب تفسيراً وشرحاً، من خلال تحليلات السبب والنتيجة أو توفير فرص للتلاميذ ليفرضوا فروضاً وليتأملوا.

* قرر ما إذا كان موقف معين مشوقاً ومثيراً للاهتمام على نحو طبيعى لهذه المجموعة الخاصة من التلاميذ الذين تعمل معهم، وحدد هل هو مناسب لمراحلهم من النمو العقلى.

* انظر هل تستطيع أن تعرض الموقف المشكل بطريقة نجعله قابلاً للفهم من قبل مجموعتك من التلاميذ، ويبرز جانباً محيراً من المشكلة.

* هل العمل فى المشكلة متاح وميسر؟ وهل يستطيع التلاميذ أن يقوموا بأبحاث مثمرة فى إطار الوقت والموارد والمصادر المتاحة لهم؟

واضح أن هناك كثيراً من المواقف المشكلة التى يمكن أن تعرف وتحدد، وأن تطرح على التلاميذ، والحق أن عددها لا حصر له، وفيما يأتى عدة أمثلة قدمها مدرسون، وبعضها مركز ومحبوك ويمكن إتمامه فى فترات قصيرة من الزمن والبعض الآخر أكثر تعقيداً ويتطلب مقررأ دراسياً بأكمله لإنجازه.

الجدور والأجنحة : Roots and Wings

تستخدم أحياناً المواقف المشكلة المحاكية بدلاً من مشكلات الحياة الحقيقية، وفى هذا البرنامج Roots & Wings توصل المطورون إلى طريقة تكاملية تستند إلى حل المشكلة لتعليم العلوم فى المدرسة الابتدائية، ولتعلم الدراسات الاجتماعية، والقراءة والكتابة والرياضيات، وفيما يلى مثالان لأنواع المشكلات التى يدرسها التلاميذ فى هذا البرنامج:

* مختبر العالم World Lab : يقوم التلاميذ كل يوم ولمدة تسعين دقيقة بأدوار الشخصيات التاريخية المختلفة أو الجماعات المهنية المعاصرة، وقد يطلب منهم أن يحلوا مشكلة التلوث فى خليج معين ، أو يعملوا كمستشارين لفراغة مصر القديمة، أو



للتوصل إلى حلول للمشكلات غير العادية كما حدث في المستعمرات الأمريكية قبل إعلان الاستقلال والحرب الثورية.

* الرياضيات : ولقد انتقلت الرياضيات بالنسبة للتلاميذ المرحلة الابتدائية من كونها تجريباً إلى أن تركز على حل مشكلة، ولقد طلب من التلاميذ أن يحلوا مسائل رياضيات في واقع الحياة مثل: كيف تقيس عمق بحيرة، أو كيف تقدر الزمن الذي تستغرقه سفينة لتعبر خليجاً معيناً، ولقد رُوِد التلاميذ بأوراق عمل تتعلق بأنشطة في الرياضيات، ويتسم المنهج التعليمي أيضاً بالاستخدام المكثف للآلات الحاسبة والكمبيوتر وغيرها من أدوات الرياضيات.

حملات التعلم النشطة Learning expedition : لقد جربت ، وما تزال، عدة نظم مدرسية عبر الولايات المتحدة مشروعاً تعليمياً على أساس المشكلة يطلق عليه « Learning expedition » ، وهذا المشروع أحد عدة مشروعات لقيت تربة خصبة ورواجاً، لقد صمم في الأصل على يد المربين في Outward Bound ، ويستخدم الآن في خمس مدن هي : [بوسطن، ودفنفر، ونيويورك، وديوك في ولاية أيوا، وبورتلاند في ولاية ماين] ويطلب من التلاميذ المندمجين في هذا المشروع التعلم أن يفحصوا المشكلات المثيرة، وأن يجدوا حلولاً عن طريق بحوث هادفة وعن طريق العمل الميداني، ويمكن إتمام بعض مشروعات هذا البرنامج في مدة تتراوح ما بين ثلاثة وأربعة أسابيع، بينما يستغرق بعض آخر عدة شهور ويعرض على التلاميذ مشكلات ضعيفة التحديد والتعريف وموضوعات مفتوحة النهاية تعبر الخطوط الفاصلة بين الموضوعات والمواد الدراسية التقليدية، ومن أمثلة هذه الموضوعات حياة البحيرة، والتجديد الحضري، والأنواع المتقرضة، ومن هذه الموضوعات الأكثر عمومية تطرح أسئلة محددة ومن أمثلة الأسئلة التي رواها المدرسون ما يأتي:

* كيف نعرف أن مجتمعاً محلياً ينمو ويزدهر؟

* ما العوامل المعقدة التي تؤثر في حياة البحيرة؟

* ما الذي يعرض الأنواع المختلفة للمخاطر؟ وكيف تتأثر الأنواع الحية المعرضة للخطر بالتفاعل المعقد بين الناس والبيئة؟

وكما هو الحال في المناهج التعليمية القائمة على حل المشكلات يكافح هذا النوع من التعلم النشط ليستثير ميول التلاميذ بمعالجة مواقف مشكلة أصيلة، وليساعد التلاميذ على أن يندمجوا في أبحاث ذات وجهة ميدانية، ولمساعدتهم على أن يصلوا إلى حلول لها بأنفسهم.



مشروع روج للتبؤ - Rogue Eco - System Project :

لقد كان المدرسون المهتمون بالمشكلات البيئية من بين قيادات التعليم القائم على المشكلة، ويتضح هذا من الطريقة التي استخدمها هانز سميث Hans Smith وهو مدرس بيولوجي (علم الأحياء) بإحدى المدارس الثانوية بولاية أريجون.

لقد صمم مقررًا دراسيًا يلتقى فيه التلاميذ لمدة ساعتين كل يوم ويحصلون على درجات نجاح فى البيولوجى وفى نظام الحكم والصحة. ويتمركز المساق أو المقرر الدراسى حول تيمات بيئية - مستجمعات الأمطار watersheds، ودورة حياة سمك السالمون بالمحيط الهادى (Smith, 1995) وكجزء من الوحدة الدراسية عن مستجمعات الأمطار يعمل التلاميذ فى مشروع معين يتطلب منهم أن يضعوا خطة لعمل معسكر أرضى Campground مستخدمين معرفتهم العلمية عن مستجمعات الأمطار، وينبغى أن تضم خططهم دراسة بنية لبناء المعسكر الأرضى، وتضم تفاعلا مع المؤسسات الحكومية التى توافق على إقامة المعسكرات فى ولاية أوريجون، ولقد بين سميث أن هذه المشروعات المبدئية كثيراً ما حثت على مزيد من الدرس والاستقصاء، بل ومزيد من الدراسات الأصيلة مثل:

- * دراسة نهر محلى وذلك بالقيام بدراسة مسحية للقنوات وفحص الماء، وعمل خرائط للبيئات النباتية والحيوانية، وتحديد نسب الانحدار والعمق.
- * تصميم وبناء مزرعة تفريخ يديرها التلاميذ حيث تربي ٢٠٠٠ كوهو سالمون تطلق كل عام.

إن استخدام سميث للتعليم القائم على مشكلة يتطلب من التلاميذ أن يعالجوا مشكلات كبيرة جداً ومعقدة وتدمجهم لفترة طويلة من الزمن فى الدرس والبحث «وسميث» نفسه مثال للمدرس المبدع الذى على استعداد لإناتحة الفرص للتلاميذ، ليقوموا بأدوار الكبار خارج المدرسة، مثل فحص الماء، وتشيد المبانى، وتربية السمك.

تنظيم الموارد وتخطيط الآليات :

إن التعليم المستند إلى المشكلة يشجع التلاميذ على أن يعملوا بمواد يستخدموا أدوات متنوعة، بعضها موجود فى الصف، والبعض الآخر فى مكتبة المدرسة، أو فى مختبر الحاسب، بينما توجد أخرى خارج المدرسة، كما أن تنظيم الموارد وتخطيط آليات logistics بحوث التلميذ من المهام التخطيطية الكبيرة بالنسبة لمدرس هذه الطريقة.

ففى كل مثال تقريباً، سوف يكون المدرسون مسئولين عن توفير مواد مناسبة، ومصادر أخرى متاح للاستخدام من قبل فرق البحث، وقد تضمن هذه المواد فى بعض الحالات فى مشروعات منهج تعليمى معين، كما هو الحال فى مشروعات Roots and Wings وتجمع إمكانيات الفصول والتجهيزات المطلوبة لدعم تجارب التلاميذ ومشروعاتهم، كما أن يسهل الاتصال بقواعد المعلومات، وتوافر الأقراص المدمجة CD Rom - ييسر التعلم القائم على حل المشكلة، وحين توجد المواد التى يحتاج التلاميذ إليها داخل المدرسة تكون مهمة التخطيط الأولى التى يقوم بها المدرسون هى: جمعها، وتيسير حصول التلاميذ عليها واستخدامها، وهذا يتطلب التعاون مع أخصائى مكتبة المدرسة والمتخصصين فى التكنولوجيا، ولكى نحصل على الحد الأقصى من المساعدة من أخصائى المكتبة والتكنولوجيا فإن الأمر يتطلب تعريف المدرسين لهم بخططهم فى التعليم، وذلك بمقد سلسلة من الاجتماعات تضم المدرس والمتخصصين حيث يتم الاتفاق على الإجراءات، وعلى التوقيت والحدود الزمنية وعلى قواعد سلوك التلاميذ، ولا بد أن يدرج كل هذا فى التخطيط.

وسوف يحتاج التلاميذ أحياناً إلى القيام ببحوثهم خارج المدرسة، ولقد شجع التلاميذ الذين انخرطوا فى مشروع التيق ecosystem على أن يجمعوا عينات من الماء وأن يعرضوا خطأ على الوحدات الحكومية المحلية، وأن يطلقوا زريعة أسماك السالمون، ويتضمن بعض جوانب مشروع Roots and Wings إجراء مقابلات مع رجال الأعمال المحليين، وقادة الحكومة، ويمثل قيام التلاميذ بالعمل خارج حدود المدرسة، مشكلات خاصة للمدرسين ويتطلب تخطيطاً خاصاً، وينبغى أن يضع المعلمون خطة مفصلة تضم كيف ينتقل التلاميذ إلى المواقع المرغوب فيها، وكيف يتوقع من التلاميذ أن يسلكوا فى المواقع خارج المدرسة، ويقتضى الأمر أيضاً أن يدرس التلاميذ السلوك المناسب للملاحظة، ولإجراء المقابلة الشخصية ويحتمل أخذ صور للناس فى المجتمع المحلى.

مهام التفاعل :

يحتوى الجدول ١، ٣ وصفاً للمراحل الخمس للتعليم القائم على حل المشكلة وسوف نصف الأنماط السلوكية المرغوبة للمعلم وللتلميذ المرتبطة بكل مرحلة من هذه المراحل.



وجه التلاميذ للمشكلة وهيئهم لها :

فى بداية الدرس القائم على المشكلة، كما هو الحال فى جميع أنماط الدروس، ينبغى أن يوصل المدرسون بوضوح أغراض الدرس، وأن يكونوا اتجاهًا موجبًا نحوه، وأن يصفوا ما يتوقع أن يقوم به التلاميذ، وينبغى أن يشرح المدرس عمليات النموذج وإجراءاته بقدر من التفصيل للتلاميذ الصغار السن، والذين لا يعرفون طريقة التعليم هذه، ومن النقاط التى تتطلب توضيحًا ما يأتى :

• الهدف الأولى للدرس - ليس أن تتعلم قدرًا كبيرًا من المعلومات، بل بدلًا من ذلك - هو كيف تبحث مشكلات هامة، وكيف تصبح متعلمًا مستقلًا، وقد يتم شرح هذا المفهوم للتلاميذ الأصغر سنًا ويطلب منهم أن يفكروا ويتوصلوا إلى حلول وإجابات معتمدين على أنفسهم.

• إن المشكلة أو السؤال موضع البحث ليس له إجابة صحيحة مطلقة، كما هو الحال فى معظم المشكلات المعقدة، فقد يكون لها حلول عديدة وأحيانًا متضاربة.

• وأثناء المرحلة البحثية من الدرس، يشجع التلاميذ على طرح أسئلة وأن يبحثوا عن معلومات، ويوفر المدرس لهم المساعدة، غير أنه ينبغى على التلاميذ أن يجتهدوا للعمل مستقلين أو مع أترابهم.

• وأثناء مرحلة التحليل والشرح من مراحل الدرس، ينبغى أن يشجع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم بصراحة وحرية، ولن يسخر المدرس من أى فكرة ولا الزملاء فى الصف، وسوف يتاح لجميع التلاميذ الفرصة ليسهموا فى البحوث والاستقصاءات وأن يعبروا عن أفكارهم.

وعلى المدرس أن يعرض الموقف المشكل بعناية وأن تكون الإجراءات التى تدفع التلاميذ إلى الاندماج فى التعرف على المشكلة واضحة، ويمكن أن تكون الإرشادات التى وردت فى الفصل الأول عن كيفية القيام بعرض بيان فى حجرة الدراسة مفيدة ومساعدة هنا، وينبغى أن ينقل الموقف المشكل إلى التلاميذ بأكثر قدر ممكن من التشويق والدقة. . وقدرة المتعلم عادة على أن يرى شيئًا ويشعر به ويلمسه تثير دوافعه. وتزيد من ميله واهتمامه، وكثيرًا ما يكون استخدام وقائع وأحداث متنافرة مشيرًا لميل التلاميذ واهتمامهم فى موقف يسفر عن نتائج غير متوقعة ومفاجئة، وعلى سبيل المثال فإن عروض البيان التى تظهر أن الماء يجرى إلى أعلى، أو أن الجليد يذوب فى درجات حرارة باردة جدًا، يمكن أن تخلق إحساسًا بالغموض والغرابة ورغبة فى حل المشكلة وتفسير الظاهرة، وشرائط الفيديو القصيرة التى تصور أحداثًا ومواقف مشوقة تصور مشكلات واقعية كالتلوث - تثير دوافع التلاميذ للبحث والتعلم، والنقطة الهامة هنا هى

أن الاتجاه والتوجه نحو المشكلة يعد المسرح للبحث، وهكذا فإن عرض الموضوع ينبغي أن يستحوذ على اهتمام التلميذ ويثير عنده حب الاستطلاع.

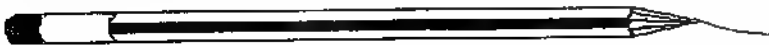
تنظيم التلاميذ للدرس :

إن التعليم المستند إلى مشكلة يتطلب تنمية مهارات التعاون بين التلاميذ ويساعدهم على بحث المشكلات معاً، كما أنه يتطلب مساعدتهم على تخطيط مهامهم البحثية وإعداد التقارير.

فرق الدرس : إن كثيراً من المقترحات التي عرضت في تنظيم التلاميذ في جماعات للتعليم التعاوني تلائم في تنظيم التلاميذ في فرق ليتعلموا بطريقة حل المشكلة. وواضح أن طريقة تشكيل الفرق سوف تختلف وتختلف وفقاً لأهداف المدرسين في المشروعات المعينة، فقد يقرر المدرس أحياناً أن من الأهمية بالنسبة للفرق الباحثة أن تمثل مستويات قدرات مختلفة، وأن تتنوع في خلفية أعضائها الثقافية، وإذا كان هذا التنوع هاماً، فإن المدرس قد يوزع التلاميذ على الفرق، وقد يقرر في أحيان أخرى أن ينظم التلاميذ في فرق على أساس ميولهم المشتركة، أو يتيح للجماعات أن تكون على أساس الرغبة والإرادة. وأثناء هذه المرحلة من مراحل الدرس، ينبغي على المدرسين أن يقدموا للتلاميذ أساساً عقلياً بأسباب تنظيم الفرق على النحو الذي تكونت به.

التخطيط التعاوني : بعد أن يتم تهيئة التلاميذ للموقف المشكل، وتتكون الفرق الباحثة، ينبغي أن ينفق المدرسون والتلاميذ قدرًا ملحوظًا من الوقت يحددون فيه الموضوعات الفرعية، والمهام البحثية، والحدود الزمنية، وقد يكون العمل التخطيطي الأولى بالنسبة لبعض المشروعات تقسيم الموقف العام المشكل إلى موضوعات فرعية مناسبة، ثم مساعدة التلاميذ على اختيار الموضوع الفرعي الذي سيقوم كل منهم ببحثه، ومثال ذلك: درس يقوم على حل مشكلة، ويتناول موضوع المناخ، قد يقسم إلى موضوعات فرعية تتناول المطر الحمضي والأعاصير والسحب وهلم جرا، والتحدى الذي يواجهه المدرسين عند هذه المرحلة من الدرس أن يطمثوا إلى أن جميع التلاميذ مندمجين في البحث، وأن مجموع البحوث التي تتناول الموضوعات الفرعية سوف تسفر عن حلول تسهم وتعمل عملها في الموقف المشكل العام.

ومن المهام الجوهرية أثناء هذه المرحلة من التعليم بالنسبة للمشروعات الكبيرة والمعقدة مساعدة التلاميذ على ربط المهام البحثية والأنشطة بالحدود الزمنية، ولوحة جانت The Gantt chart التي تظهر في الشكل ٣، ١ تعتبر مثالاً لطريقة مساعدة أحد المدرسين تلاميذ الصف على التخطيط لمشروع تعليم - قائم على حل مشكلة في مادة التاريخ. إن لوحة جانت تتيح للتلاميذ أن يضعوا خطة للقيام بمهام معينة وبيان متى نبدأ كل مهمة، ومتى يتم إنجازها، ولقد أعدت هذه اللوحة بوضع الزمن في قمة اللوحة



أو الشكل، ثم كتابة قائمة بالمهام في جانبها، كما أن علامة X تعنى الوقت المعين المحدد لإتمام مهام معينة.

الزمن				المهمة
٧-٣ أبريل	٣٠-٢٦ مارس	٢٣-١٨ مارس	١٥-١٠ مارس	
			xxx	* تعريف التلاميذ بالموقف المشكل.
			xxxxxxxx	* تنظيم فرق أو مجموعات التلاميذ.
				* مناقشة مع مدير المدرسة عن فترات ترك
			xx	التلاميذ للمدرسة.
			xxxxxx	* الحصول على موافقة الآباء.
				* الحصول على موافقة زيارة الجمعية
			xxx	التاريخية.
		xxxxxxxxxx		* أن تخطط المجموعات أو الفرق عملها.
		xx		* مراجعة بروتوكول (استبانة) المقابلة.
		xx		* مراجعة إجراءات كل نوع من الزيارات.
				* زيارة مبدئية تقوم بها المجموعات للتأكد من
		xx		صلاحية الإجراءات.
	xxxxxxxxxx			* تقوم المجموعات بأداء مهامها البحثية.
xxxx				* تعد المجموعات الإنتاج/ والعروض.
				* مشاركة الآباء في الاطلاع على الإنتاج
xxxx				والعروض ومشاركة غيرهم.

شكل ٣, ١ : لوحة جانت: الصف الثامن يبحث في التاريخ المحلي



ساعد البحث الفردى المستقل والبحث الجماعى :

إن البحث والاستقصاء سواء تم فردياً وعلى نحو مستقل أو فى أزواج، أو فى فرق درس صغيرة هو محور التعليم على أساس المشكلة، وعلى الرغم من أن كل موقف مشكل يتطلب أساليب بحثية تختلف قليلاً، إلا أن معظمها يتصم ويتطلب عمليات جمع البيانات والتجريب، وفرض الفروض والشرح وتوفير الحلول.

جمع البيانات والتجريب : إن هذا الجزء من البحث حيوى وحاسم، ففي هذه الخطوة يشجع المدرس التلاميذ على جمع البيانات والقيام بتجارب عقلية وفعلية حتى يفهموا أبعاد الموقف المشكل فهما تماماً، والغرض من هذا أن يجمع التلاميذ معلومات تكفى لتكوين أفكارهم وبنائهم، وينبغى أن تكون هذه المرحلة من مراحل الدرس أكثر من مجرد القراءة عن المشكلة فى الكتب، وينبغى أن يساعد المدرسون التلاميذ فى جمع المعلومات من مصادر متنوعة، وينبغى أن يطرحوا عليهم أسئلة ليفكروا فى المشكلة وفى أنواع المعلومات التى يحتاجونها للتوصل إلى حلول يمكن الدفاع عنها، وسوف يحتاج التلاميذ لأن يدرس لهم كيف يصبحون باحثاً نشيطين وكيف يستخدمون طرقاً مناسبة للمشكلة التى يدرسونها: كالمقابلة الشخصية، والملاحظة، والقياس ومتابعة الأفكار، أو كتابة المذكرات، وسوف يحتاجون أيضاً أن يدرسوا الآداب البحثية المناسبة.

فرض الفروض، والشرح والتفسير، وتوفير الحلول : بعد أن يجمع التلاميذ ١.٢.ت كافية ويجرون تجارب على الظواهرات التى يبحثونها، سوف يحتاجون إلى البدء بتقديده شروح فى صيغة فروض وتفسيرات وحلول. وخلال هذه المرحلة من الدرس يشجع المدرس جميع الأفكار ويقبلها قبولاً تاماً، ويستمر المدرسون فى طرح أسئلة فى هذه المرحلة كما فعلوا فى مرحلة جمع البيانات والتجريب، تدفع التلاميذ إلى التفكير فى سلامة فروضهم وحلولهم وفى نوعية وجودة المعلومات التى جمعوها، وينبغى أن يستمر المدرسون فى مساندة ودعم التبادل الحر للأفكار وأن يكونوا نموذجاً يحتذى من التلاميذ فى هذا المجال، وأن يشجعوا تعمق المشكلة. والأسئلة فى هذه المرحلة قد تتضمن «ما الذى تحتاج معرفته لكى تشعر بالتأكد أن حلك هو الأفضل؟» أو «ما الذى تستطيع عمله لتختبر معقولة حلك وملاءمته؟» أو «ما هى الحلول الأخرى التى تستطيع اقتراحها؟...».

وينبغى على المدرسين، خلال المرحلة البحثية أن يوفرُوا المساعدة المطلوبة دون تدخل، ويحتاج المدرسون بالنسبة لبعض المشروعات وبعض التلاميذ أن يكونوا



على مقربة منهم وأن يمدوا إليهم يد المساعدة للتوصل إلى مواضع المواد ولتذكيرهم بالمهام التي عليهم إتمامها، وقد يريد المدرسون بالنسبة لمشروعات أخرى وتلاميذ آخرين أن يبقوا بعيدين وأن يتيحوا لهم متابعة مبادئهم وأن يحافظوا على اتجاهاتهم.

طور إنتاج التلاميذ وعروضهم:

تتبع مرحلة البحث عمل إنتاج وعرضه، وإنتاج التلاميذ يتعدى التقارير التحريرية، إنها تتضمن أشياء مثل شرائط الفيديو التي تظهر وتصور الموقف المشكل والحلول المقترحة، والنماذج التي تتألف من تمثيل فيزيقي للموقف المشكل أو لحلوله، وبرامج حاسب وعروض تستخدم الوسائط المتعددة، وواضح أن مدى تطور الإنتاج وتقدمه مرتبط بأعمال التلاميذ وقدراتهم، فملصق يعد تلميذ في العاشرة من عمره يصور المطر الحمضي يختلف اختلافاً دالاً عن تصميم طالب في المرحلة الثانوية لأداة تقيس المطر الحمضي، وتلميذ الصف الثاني الذي يعد ديوراما Diorama (صورة ينظر إليها من خلال ثقب في جدار حجرة مظلمة) يختلف عن تلميذ المدرسة الإعدادية الذي يعد برنامجاً عن المناخ على الحاسب الآلي.

وبعد الانتهاء من الإنتاج، كثيراً ما ينظم المدرسون ويعدون معارض يعرض فيها التلاميذ إنتاجهم على الجمهور، وقد يكون جمهور هذه المعارض التلاميذ، والمدرسين، والآباء وغيرهم، وقد تكون المعارض مناسبة علمية، يعرض فيها كل تلميذ عمله، ليلاحظه الآخرون، ويحكموا عليه، وقد يكون عرضاً لفظياً مصحوباً بعرض مصور ثم يتم تبادل الأفكار، وتحقق تغذية راجعة، والمعارض تزداد قيمتها من حيث المكانة إذا شارك في مشاهدتها والتفاعل معها الآباء والتلاميذ وأعضاء المجتمع المحلي وتزداد قيمتها وسمعتها إذا أظهر المعرض إتقان التلاميذ لموضوعات وعمليات معينة، وهو يمثل وسيلة أخرى لعرض نتائج عمل التلاميذ وخاتمة لمشروعات تستند إلى حل لمشكلة هامة.

حلل وقوم عملية حل المشكلة:

والمرحلة الأخيرة من مراحل التعليم المستند إلى مشكلة تتضمن وتتطلب أنشطة تستهدف مساعدة التلاميذ على تحليل عمليات تفكيرهم وتقويمها وكذلك المهارات البحثية والعقلية التي يستخدمونها، وأثناء هذه المرحلة يطلب المدرسون من التلاميذ أن يعيدوا بناء وتشكيل تفكيرهم ونشاطهم خلال مراحل الدرس المختلفة، بحيث ينظرون في: متى بدأوا يفهمون الموقف المشكل فهماً واضحاً؟ ومتى بدأ شعورهم بالثقة في حلول معينة؟ ولماذا قبلوا بعض الشروح والتفسيرات عن قبلهم لأخرى؟ ولماذا رفضوا بعض التفسيرات؟ ولماذا تبسوا حلولهم النهائية؟ وهل غيروا تفكيرهم عن



الموقف مع تقدم البحث والاستقصاء؟ وما الذى أدى إلى هذا التغير؟ وما الذى سوف يعملونه على نحو مختلف فى المرة القادمة؟



بيئة التعلم ومهام الإدارة :

من الأهمية بمكان أن يتوافر لدى المدرسين مجموعة واضحة من القواعد يستطيعون على أساسها المضى فى الدروس بسلاسة ودون تعطيل وأن يواجهه سوء السلوك على نحو مباشر ويحسم وبسرعة، كما أن التوجيهات التى ذكرناها فى إدارة العمل الجماعى فى التعليم التعاونى تنطبق على التعليم القائم على حل المشكلة، كذلك القواعد التى تستخدم لجعل الحوار مفتوحاً والاستقصاء موجهاً فى هذا النوع من التعليم، غير أن هناك اعتبارات إدارية فريدة على المدرسين مراعاتها فى التعليم القائم على المشكلة نوردتها فيما يأتى :

معالجة مواقف متعددة المهام :

يتم القيام بمهام تعليمية متعددة فى الصفوف التى تستخدم التعليم القائم على حل المشكلات، ويتم ذلك على نحو متأنى، فبعض جماعات التلاميذ قد تعمل فى موضوعات فرعية متنوعة فى الصف، بينما يعمل آخرون فى المكتبة، ومجموعات أخرى تعمل فى المجتمع المحلى، والتلاميذ الأصغر سناً قد يستخدمون مراكز اهتمام interest center حيث يعملون فى أزواج أو مجموعات صغيرة فى دراسة حل مشكلات ترتبط بالعلوم، والرياضيات، والفنون اللغوية، والدراسات الاجتماعية، قبل أن يلتقوا معاً ليناقدوا عملهم مع الصف كله، ولكى تجعل الصف ذا المهام المتعددة يعمل عمله ينبغى أن يُدرس التلاميذ لكى يعملوا مستقلين الواحد عن الآخر ومجتمعين وينمى المدرسون الأكفاء أنظمة إشارية Cueing Systems لتنبه التلاميذ ولمساعدتهم على الانتقال من نمط من مهام التعلم إلى آخر، والقواعد الواضحة ضرورية لإخبار التلاميذ ولتدليلهم متى يتوقع منهم الكلام الواحد مع الآخر، ومتى يتوقع منهم الإصغاء، وينبغى أن توضح اللوحات البيانية والمخطوط الزمنية Charts and time lines على السبورة المهام والحدود الزمنية النهائية المرتبطة بالمشروعات المختلفة، وينبغى أن يرسخ المدرسون الروتينيات وأن يعلموا التلاميذ كيف يبدؤون فى أنشطة المشروع كل يوم أو كل فترة وكيف ينتهون، وأن يراقبوا التقدم الذى يحققه كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ أثناء المواقف المتعددة المهام، وهى مهارة تتطلب درجة عالية من الإحاطة with - it - ness إذا استخدمنا مصطلح كونين Kounin .



التوافق مع معدلات الإتمام المختلفة :

من أكبر المشكلات الإدارية تعقيداً التي تواجه المدرسين الذين يستخدمون التعلم القائم على حل المشكلة هي ماذا نعمل مع الأفراد أو المجموعات التي تنهى أعمالها مبكراً، أو تتأخر عن الأخرى؟ وهناك حاجة إلى قواعد وإجراءات وأنشطة للتلاميذ الذين يتمون أعمالهم في وقت مبكر ولديهم وقت، وهذه تضم توافر أنشطة مشيرة للاهتمام جداً مثل مواد قراءة خاصة، أو ألعاب تربوية يستطيع التلاميذ إتمامها معتمدين على أنفسهم، وبالنسبة للتلاميذ الأكبر، إجراءات للانتقال إلى مختبرات خاصة للعمل في مشروعات أخرى، والمدرسون الفعالون يرسخون التوقع بأن الذين يتمون أعمالهم في وقت مبكر يساعدون الآخرين.

والذين يتمون أعمالهم متأخرين يخلقون مجموعة مختلفة من المشكلات. في بعض الحالات يتيح المدرسون للتلاميذ المتأخرين وقتاً أطول، وبطبيعة الحال، هذا التصرف يؤدي إلى توافر وقت أطول للذين أتموا العمل في وقت مبكر، وقد يقرر المدرسون بالتناوب أن يخصص للمتأخرين في العمل وقت إضافي بعد انتهاء اليوم الدراسي أو في نهاية الأسبوع، لإنجاز أعمالهم، غير أن هذا التصرف كثيراً ما يكون مشكلاً، فإذا كان التلاميذ يعملون في فرق، قد يصعب عليهم أن يجتمعوا معاً خارج المدرسة. . . وفضلاً عن ذلك فإن التلاميذ المتأخرين كثيراً ما لا يجيدون العمل بمفردهم، ويحتاجون إلى مساعدة المدرس لإكمال المهام والأعمال الهامة والتعيينات.

مراقبة عمل التلميذ وإدارته :

ويختلف التعليم القائم على المشكلة عن بعض أنماط التعليم الأخرى التي يقوم فيها التلاميذ بنفس التعيين أو الواجب في نفس التاريخ؛ لأن النمط الأول يسفر عن تعيينات متعددة ومنتجات متنوعة، وكثيراً ما تكون تواريخ إتمامها متباينة، وترتيباً على ذلك، فإن مراقبة وإدارة عمل التلميذ هامة حين نستخدم هذا النموذج التدريسي وهناك ثلاثة مهام إدارية حيوية إذا أريد أن يحافظ على قابلية التلميذ للمساءلة عن مسؤولياته accountability، وإذا أراد المدرسون الحفاظ على الحماس في عملية التعليم الكلية وهي:

- ١ - ينبغي أن يتحدد بوضوح متطلبات العمل بالنسبة لجميع التلاميذ.
- ٢ - ينبغي مراقبة عمل التلميذ وأن توفر التغذية الراجعة أثناء العمل.
- ٣ - وينبغي الحفاظ على السجلات.

وكثير من المدرسين يقومون بهذه المهام الثلاثة عن طريق استخدام استمارات مشروع التلميذ Student Project Forms وهي استمارة يحتفظ بها بالنسبة لكل فرد،

إنها سجل مكتوب لمشروع التلميذ (الشكل ٣, ٢) ولعمل الفرد في المجموعة الصغيرة والتي وافقت على إكماله، ووافقت على الحدود الزمنية لإتمامه، وعلى التلخيص المستمر لمدى التقدم فيه.

إدارة المواد والتجهيزات :

تتطلب جميع مواقف التدريس استخدام مواد وأجهزة ومعدات، وكثيراً ما تكون إدارة هذه المواد متعبة ومثيرة للمصاعب بالنسبة للمدرسين، والموقف القائم على المشكلة، على أية حال يلقي بمستطلبات ومقتضيات أكبر على هذا الجانب من إدارة الصف عن نماذج التدريس الأخرى؛ لأنه يتطلب استخدام مواد خصبة متنوعة، وأدوات للبحث، وينبغي للمدرسين الفعالين أن يضعوا إجراءات لتنظيم وخزن وتوزيع المواد والتجهيزات، وكثير من المدرسين يتيحون للتلاميذ مساعدتهم في هذه العملية ويمكن أن نتوقع من التلاميذ أن يحافظوا على ترتيب التجهيزات والموارد في حجرة العلوم، وأن يوزعوا الكتب وأن يجمعوا الأوراق من الصفوف الأخرى. إن السيطرة على هذا الجانب الإداري هام؛ لأنه بدون إجراءات وروتينيات واضحة يمكن أن يفرق المدرسون في تفاصيل الدرس القائم على المشكلة .

اسم التلميذ :
اسم فريق الدرس والبحث :
اسم المشروع ومجاله :
.....

تعيينات معينة وتواريخ إتمامها

المشروع (١)
تغذية راجعة على (١) :
المشروع (٢) :
تغذية راجعة على (٢) :
المشروع (٣)
تغذية راجعة على (٣) :
المشروع (٤)
تغذية راجعة على (٤) :
المنتج النهائي أو المعروض :

الشكل ٣, ٢

استمارة مشروع التلميذ



تنظيم الحركة والسلوك خارج حجرة الدراسة :

حين يشجع المدرسون التلاميذ على إجراء بحوث خارج الصف فى أماكن كالمكتبة أو مختبر الكمبيوتر، لابد أن يتأكد أن التلاميذ يفهمون قواعد وإجراءات الحركة والتنقل فى أرجاء المدرسة واستخدام هذه الإمكانيات، وإذا كان المطلوب أن يعبر الطلاب ردهات، ينبغى أن يتأكد المدرس أن يقوم التلاميذ بهذا على نحو سليم، وإذا تم تنظيم الحركة فى الردهات أو الأروقة، ينبغى أن يفهم التلاميذ القواعد المتعلقة بهذا التحرك، وبالمثل ينبغى أن يضع المدرسون قواعد تحكم سلوك التلاميذ حين يقومون بأبحاثهم فى المجتمع المحلى، ومثال ذلك، ينبغى أن يدرس للتلاميذ قواعد وآداب إجراء المقابلة الشخصية والحاجة للحصول على موافقة قبل النظر واستخدام سجلات معينة أو التقاط أنواع من الصور.

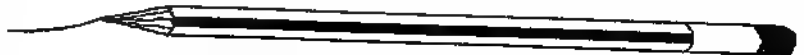


التقويم

ينبغى أن تعد إجراءات التقويم دائماً لتتطابق مع الاهداف التعليمية التى يستهدف النموذج تحقيقها، ومن الأمور الهامة أن يتوصل المعلمون إلى جمع معلومات تقويم صادقة وثابتة، وكما بينا بالنسبة للتعليم التعاونى حيث لا يستهدف فى مقاصده التعليمية اكتساب المعرفة التقريرية وحدها، كذلك فإن مهام التقويم بالنسبة للدرس القائم على حل المشكلة لا يمكن أن تتألف فحسب من اختبارات قرطاسية، ومعظم أدوات التقويم المناسبة للتعليم المستند إلى مشكلة تُقَوِّم نواتج العمل التى يصنعها التلاميذ نتيجة لبحوثهم.

اتجاهات فى تقويم أداء التلميذ :

انتشر فى العقد الماضى مطالبة قومية فى بعض الدول المتقدمة تنادى بمزيد من مساءلة المدرسة والمدرس عن بلوغ معايير أكاديمية أعلى، وهناك اعتقاد سائد بأن ممارسات التقويم التى تقوم على الحد الأدنى من الكفاءات والتى تقاس باختبارات موضوعية، ومقتنة قد أخفقت فى تحسين وتنمية وقياس مهارات التفكير ذى المستوى العالى ومهارات حل المشكلة وهى مهارات مطلوبة فى عالم اليوم، ويعتقد كثير من المربين والمواطنين وخبراء القياس أن هذا الموقف يمكن تصحيحه بإدخال طرق أو مداخل جديدة فى تقويم التلميذ مثل تقويم الأداء Performance assessment والتقويم



الأصيل Authentic assessment، وبورتفوليو التلميذ Student Portfolio، وتقدير جهد الفريق، وهذه الإجراءات التقييمية فى الأساس تتيح للتلاميذ أن يظهروا ما يستطيعون عمله حين يواجهون بمواقف أصيلة مشكلة والتي لا تخضع للتقويم باختبارات قسطاسية.

تقييم الأداء:

يرى دعاة تقويم الأداء أنه بدلاً من أن يستجيب التلاميذ لاختبارات قسطاسية تتألف من أسئلة اختيار من متعدد - عليهم أن يبرهنوا على قدراتهم على أداء مهام معينة مثل كتابة مقال، وإجراء تجربة، أو تفسير حل مشكلة أو مسألة، أو إنشاد قصيدة، أو رسم صورة أو لوحة. إن هذا النمط من التقويم يلائم على نحو طبيعى التعليم القائم على مشكلة لأنه يتيح للتلاميذ أن يتجوا نواتج وأن يعرضوا نواتج عملهم وأن من المتوقع منهم أن يتجوا ويدعوا، والشكلان ٣،٣، ٤، ٣، يعرضان امتحانين يعتبران مثالين جيدين لتقويم الأداء.

يوضح الشكل ٣،٣ الإجراءات التى وضعتها ولاية ماريلاند Maryland، لاختبار قدرات التلاميذ على أداء مهام معينة فى القراءة والكتابة، لاحظ كيف يطلب من التلاميذ أن يؤدوا مهاماً معينة، وكيف أن تقويم الأداء موزع على عدة أيام، وكيف تبذل الجهود لفحص الروابط الأعرض والأشمل فى عملية القراءة والكتابة بدلاً من قياس مهارات منفصلة فى القراءة والكتابة.

ويوضح الشكل ٣،٤ صورة أو استمارة التصحيح التى تستخدم لتقدير المهمة الأدائية التى وضعها ريتشارد شافلسون وأعوانه Richard Shavelson فى جامعة كاليفورنيا، لقد كانت المهمة التى عرضت على التلاميذ أن يحددوا أى المنشقات الورقية الثلاث تمتص أكبر قدر من الماء، وأبها يمتص أقل قدر من الماء، ويستطيع التلاميذ أن يستخدموا أى من المعدات والتجهيزات الموجودة فى مختبر العلوم لإتمام هذه المهمة، لاحظ أن استمارة أو صيغة التصحيح تحاول قياس الأداء ليس على أساس النواتج Outcomes فحسب، بل وكذلك على أساس العمليات العلمية Scientific processes.

إن مهام القراءة والكتابة التى وضعت وطورت فى ماريلاند وتجزئة المنشقة الورقية فى كاليفورنيا جهود لقياس مهارات عقلية، وعمليات يغلب عليها التركيب والتعقيد، والأسئلة الواضحة التى قد تسأل هى «لماذا لا تستخدم هذه الطرق بكثرة

وتواتر أكبر ، «لماذا تستغرق وقتاً طويلاً لا ابتداعها؟» ويتفق معظم خبراء القياس (وكذلك المعلمون الذين حاولوا وضع هذه التقويمات الأدائية واستخدامها) على أن وضع أو بناء اختبارات الأداء يستغرق قدراً كبيراً من الوقت، كما أن تطبيقها يستغرق وقتاً أطول وفي معظم الحالات هي أعلى تكلفة من اختبارات الإجابة القصيرة، هذا فضلاً عن أن وضع تقويمات أدائية جيدة يتطلب معرفة فنية أو تقنية أبعد مما يملكه كثير من المدرسين.

نستخدم ماريلاند تقويم الأداء كأداة لتحسين البرامج ، ولقد تم تطوير التقويم على يد قسم التربية أو إدارة التربية بالولاية - State Education Department بالتعاون مع معلمى ماريلاند والمساعدة التقنية من المتخصصين فى مؤسسة مجروهيل CTB/ McGraw- Hill ، وفيما يأتى مثال من امتحان فى القراءة - والكتابة:

لقد اعتبرت الولاية أن ثمة توازياً طبيعياً بين القراءة والكتابة بحيث إن من المناسب أن يتكامل فى التقويم، والعملية برمتها تضع أمامنا نموذجاً لكيفية تدريس القراءة والكتابة معاً، وهذا يقابل على نحو مباشر ويعارض مدخل أو طريقة المهارات، التى تُجزئ القراءة (ثم الكتابة) إلى خطوات صغيرة وتختبر كلا منها عن طريق التدريبات فى كراسة العمل، وتستخدم كتب القراءة القاعدية أو الأساسية Basal readers وذات المفردات المسيطر عليها، ولإظهار كيف تعمل، سوف أصف عينة من اختبار تقويمى للصف الثامن فى الكتابة واللغة.

يزود كل تلميذ بكتاب مطالعة، يحتوى على خريطة لأمريكا الشمالية فى الصفحة الأولى مع كندا، والاسكا وإقليم يوكون Yukon Territory بعلامات واضحة عليها، وقصة قصيرة كتبها جاك لندن Jack London عنوانها «أشعل ناراً» (To Build a Fire) ، ونص عن السخونة المعتدلة: الأسباب، والنتائج والوقاية Hypothermia: Causes, Effects, Prevention by Robert S. Pozos and David O'Born, published by New Century Publishers in 1982 ويزود الطلاب بأوراق إجابة يسجلون فيها إجاباتهم.

يبدأ التقويم بنشاط قرائى تمهيدى ، حيث يركز التلاميذ على الموضوع - البرد القارس المميت للإقليم يوكون ومخاطره - بأن يطلب من التلاميذ أن يفكروا فى خبراتهم الذاتية عن التعرض للبرد، ويطلب منهم أن يتفكروا ١٠ دقائق يكتبون واصفين خبرتهم فى صورة كتابة اليوميات عن التعرض لبرد شديد وتسجلها فى الصفحة المخصصة لها فى ورقة الإجابة، ثم يقرأون الموضوع «To Build a Fire» يشعل ناراً، الذى كتبه لندن ويجيبون عن سلسلة من الأسئلة تقيس مدى

ثلا. نحتاج فهم النصبة قد يكون كمن الإجابة عن السؤال الأول بـ "نظروا النص في أي
 من الفقرات الذي يتعد إذا فخلت التلميذ في التحليل على ما هو من الكتاب. وإذا لم يكن من الأجزاء
 من هذا التحليل، يطلب فهم النص الذي يتعد إذا فخلت التلميذ في التحليل على ما هو من الكتاب. وإذا لم يكن من الأجزاء
 من هذا التحليل، يطلب فهم النص الذي يتعد إذا فخلت التلميذ في التحليل على ما هو من الكتاب. وإذا لم يكن من الأجزاء

صعبة إلى حد ما، صعبة جدا. ويصفوا استراتيجياتهم في القراءة، وماذا
 يعملون لكي يفهموا النص. يواجهون كلمة أو جملة لا يفهمونها
 في اليوم الثاني من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثالث من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الرابع من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الخامس من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السادس من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السابع من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثامن من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم التاسع من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم العاشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الحادي عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثاني عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثالث عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الرابع عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الخامس عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السادس عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السابع عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثامن عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم التاسع عشر من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم العشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الحادي والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثاني والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثالث والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الرابع والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الخامس والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السادس والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم السابع والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثامن والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم التاسع والعشرون من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق
 في اليوم الثلاثين من التقييم، يبدأ التلميذ بكتابة خطاب خلال 5 دقائق

وتنقيح ما كتب وهي موجودة في ورقة الإجابة حتى يعدوا النسخة الأخيرة المنقحة... ثم تصحح المادة وفقًا لقاعدتين: درجة عن الإجابات عن الأسئلة التي وضعت لقياس الفهم القرائي، والأخرى عن الكتابة المقنعة أو المعلمة المثقفة Persuasive or informative وتسجل أنشطة القراءة القبلية وأنشطة الكتابة القبلية، والمناقشة الصفية ولكنها لا تقدر ولا تدخل في الدرجة أو التقدير.

الشكل ٣,٣

امتحان ماريلاند في القراءة والكتابة

التميز:	الملاحظة:	الدرجة:	الحرف (تقدير):
١ - الطريقة	أ - ماعون	ب - قطارات	ج - صينية
	يصب الماء فيه / يضع المنشفة فيه		منشفة على الصينية
	يضع المنشفة فيه / يصب الماء فيه		يصب الماء عليها
	إبريق أو من براميل ماء صغيرة		يصب الماء على
	أكواب		الصينية / يجففه
٢ - التشبع	أ - نعم	ب - لا	ج - تحت السيطرة
٣ - يحد النتيجة			
أ - وزن المنشفة	ب - يعصر المنشفة / يقيس الماء (بالوزن أو الحجم).		
	ج - يقيس الماء الداخل / الخارج.		
	د - الزمن المستغرق في انتشار الماء وتخلله.	هـ - لا قياس.	
	و - يعد القطرات حتى التشبع.	ز - يرى مدى انتشار تخلل القطرات.	
	ح - طرق أخرى..		
الدقة في القياس	نعم	لا	نعم
الدرجة	الطريقة	التشبع	يحدد النتيجة
أ	نعم	نعم	دقة في القياس
ب	نعم	نعم	إجابة صحيحة
ج	نعم	خطأ	نعم
د	نعم	لا	نعم/لا
راسب	-	غير موجودة	نعم/لا
	-	لم يحاول	

الشكل ٣,٤

بحث المنشفة الورقية - استمارة التصحيح

التقييم الأصيل :

وبينما يطرح تقويم الأداء على التلاميذ أسئلة ويطلب منهم أن يبرهنوا على قدرتهم على إصدار أنماط سلوكية معينة وممارسة مهارات معينة في الموقف الاختباري، فإن التقويم الأصيل يمضي خطوة أبعد، ويطلب من التلاميذ أن يبرهنوا على ما يقدرّون على عمله في مواقف حياتية حقيقية أصيلة، وعلى الرغم من وجود كثير من الخصائص المشتركة بين تقويم الأداء والتقويم الأصيل إلا أنهما يختلفان أيضًا كما يتضح من الشكل ٣، ٥.

بورترفوليو التلميذ : Student Portfolio

إن الإجراءات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتقويم الأداء والتقويم الأصيل هي تلك التي ترتبط بتقويم بورترفوليو (بحقبة وذاق أعمال الطالب) ، ولقد استخدم البورترفوليو لفترة طويلة من الزمن في ميدان الفنون البصرية وهو مألوف للعاملين في هذا المجال، ومن الممارسات الشائعة للرسمين ومصممي الفنون التخطيطية كالتصوير والزخرفة والكتابة والطباعة، ورسمي الكاريكاتور أن يختاروا قطعًا من عملهم ليبرهنوا على قدراتهم وإمكانياتهم لرؤساء العمل والعملاء المحتملين، وكثيرًا ما يحوز الممثلون والموسيقيون ومصممو الأزياء بورترفوليو يضم شرائط فيديو، وشرائط تسجيلات صوتية بأدائهم.

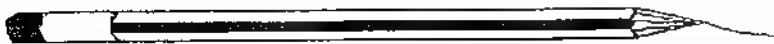
وبعض المدارس في البلاد المتقدمة تنجح للتلاميذ أن يكونوا بورترفوليو لتقويم إنجازاتهم ولتقديم بيان عنها، ويضم البورترفوليو في هذه المدارس عينة من النواتج، والنصوص المكتوبة كاليوميات، تعكس وتوضح ما عمله التلميذ وما يستطيع عمله في جميع مجالات المواد الدراسية، وهذه الحقائق التي تضم عينات من الإنتاج يمكن أن يشارك التلاميذ فيها الآباء وهي موجهة بأسئلة مثل :

* كيف تغيرت كتابتي منذ العام الماضي؟

* ما الذي أعرفه عن الأعداد الآن، لم أكن أعرفه في سبتمبر؟

* ما النواحي التي يفخرو بها البورترفوليو الخاص بي؟

ويستخدم البورترفوليو من قبل كثير من المدرسين ليس كأداة تقويم فحسب، بل وكأداة لتساعد التلاميذ على أن يتأملوا تعلمهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض المدرسين يجمعون بين البورترفوليو وتقويمات التلاميذ وأحكام المعلمين كما يتضح في الشكل ٣، ٦.



كثيراً ما يستخدم المصطلح تقويم الأداء والتقويم الأصلي كمترادفين ، ولكن السؤال هو : هل يعينان نفس الشيء على الرغم من أن المصطلحين قد ينطبقان على نحو مناسب على بعض أنماط التقويم إلا أنهما ليسا مترادفين ، وينبغي أن تكون الفروق بينهما واضحة حتى يمكن لكل من التقويمين أن يدعم الآخر مما يؤدي إلى تحسين التقويم وتطويره .

ولكى نميز بين اللفظين دعنا ننظر في صيغة تقويمية معروفة وتتوافر خبرات ثرية عنها، فيما يأتي مقالات لتقويم الكتابة تقويمًا مباشرًا حيث يقدم التسلايم عيتين من الكتابة .

الحالة (١) :

في شهر مايو من كل سنة تقوم المنطقة التعليمية (س) بتقويم الكتابة تقويمًا مباشرًا حيث يقوم التلاميذ في صفوف دراسية يتم اختيارها ويستغرق التقويم أربعة أيام، تتضمن المشاركة في سلسلة من الأنشطة المقننة لإنتاج عينات من كتابتهم، ويوجه المدرسون التلاميذ ليقوموا بعملية التقويم (باستخدام دليل للتصحيح حسنت كتابته) ويتوجه محدود وتعليمات محدودة من المدرس، وبتخصيص وقت مناسب للكتابة من قبل التلاميذ (٤٥ دقيقة) كل يوم . . في اليوم الأول: مقدمة للموضوع وإعداد للكتابة، وفي اليوم الثاني: كتابة مسودة، وفي اليوم الثالث: تنقيح وتحرير، وفي اليوم الرابع: إعداد النسخة الأخيرة ومراجعتها، وواضح أن التقويم يدعم ويساند نموذج تعليم الكتابة كعملية Writing - as - a Process Instructional Model .

الحالة (٢) :

تعقد المنطقة التعليمية (ص) تقويمًا سنويًا مباشرًا للكتابة في مايو . . ويناقش كل تلميذ مع مدرسه ليحدد الورقة التي يختارها من حقيبة وثائقه (البورتفوليو) ليقدمها للتقويم، وهذه الأوراق التي ضمنت في البورتفوليو لم تعد في ظروف مقننة، وإنما تمثل العمل المستمر للتلميذ أثناء السنة، ولقد قام كل تلميذ بإعداد وكتابة هذه الأوراق حسب الوقت المخصص لكل مرحلة طال أو قصر؛ لأن الكتابة كعملية لها مراحلها والتلميذ هو الذي يحدد الوقت الملائم لكل مرحلة .

تقويم الحالين :

هل الحالة الأولى مثال لتقويم الأداء؟ نعم ، فقد طلب من التلاميذ أن يؤدوا سلوكيات محددة توضع موضع التقويم ، وليبرهنوا على أنهم يستطيعون أن يكتبوا . . كتبوا وأنتجوا عينة من عملهم ، والسؤال هو: هل الحالة الثانية مثال لتقويم الأداء؟ والإجابة هي: نعم ، فالبورغوليو يضم أمثلة عديدة لأداء التلميذ الفعلي ، على الرغم من أن قدرًا كبيرًا من النظام المرتبط بالاختبار قد استبعد .

هل الحالة الأولى مثال للتقويم الأصيل؟ الإجابة بالنفي ، فبينما طلب من التلاميذ أن يؤدوا سلوكًا محددًا لكي يقوم ، إلا أن السياق مختلف ، ففي الحياة الحقيقية ، يندر أن يكتب الأفراد في ظل ظروف مفروضة أثناء تقويم مقنن مباشر للكتابة ، هل الحالة الثانية مثال للتقويم الأصيل؟ الإجابة: نعم ، ذلك أن الأداء يقوم في سياق يشبه بدرجة كبيرة ما نواجهه في الحياة الواقعية ، وعلى سبيل المثال يحدد التلاميذ على نحو مستقل الوقت الذي يقضونه في المراحل المختلفة من عملية الكتابة ، ويكتبون مسودات بالقلة أو الكثرة التي يرونها ضرورية لإعداد النسخ النهائية .

شكل ٣,٥

أمثلة من تقويم الاداء والتقويم الاصيل



الدراسات الاجتماعية	لقد انتهت دراستنا للبيانات بمبرحيات شعبة دوليمة بإبائية قحة واستمرت «جين» في العمل بنشاط وحصل أثناء وحدة إفريقيا واستمعت بالدراسات الاجتماعية وانتهت جميع المشروعات والقارير بضمير.
---------------------	---

القراءة	قرأ «جين» سير وسلامة وتحرير حبيرو جيداً، وتفهم جيداً ، ويدل العمل التحريري على أن بناء الجملة متسلسك، والمحتوى جيد والإجابات مختصرة عادة ولكن معلقة مع إضافة التفاصيل في المسردات التالية وتشارك في المناقشات.
---------	--

الدراسات الاجتماعية	لقد قامت «جين» بعمل جيد ولديها مهارات قوية، والتفكير مبتكرة، وحاصلت الجود المستوية والأساليب بسهولة. وتحرصنا قريباتها وهي محبة لنن ندرسها.
---------------------	---

خبرات
التعلم

لرياضيات	تعمل «جين» بسجدة وتتقدم بشيات في المواد، وأماؤها جيد في الكسور والنسبة والقرب وكان «عند الصعقات» مصدر مسرة عظيم لها. «تعالج الهام التي تتحدى تفكيرها بحماس.
----------	--

النمو الشخصي	لدى «جين» روح دعية ، وعادات عمل جيدة، وربع بالفكاسة، وهي عطوفة وترعى زميلاتها، وتعمل صلاً جيدة مع أي جماعة، وتسمح بالكلام على المومضات والأحداث التي تثير اهتمامها تأملية يستمتع بالتدريس لها ومعرفة.
--------------	---

جين
الاسم
الصف
شدة ١٩٩٦
السنة
السنة

التقدير الشخصي من قبل التلميذ	أنا جيدة المستوى في الشهجة لقد تعلمت قدر كبير من الكلمات ولكني لا أتذكرها دائماً. المعلمة ممتعة أفضل المعلم بالتراسل عن المعلم من الكثير ، تقدم تدياً طيباً في الرياضيات، والتعلم الكثير في القراءة، وكنت أود ألا يكون لدى أسئلة كثيرة، أنا أحب القراءة. الدراسات الاجتماعية مادي المفضلة.
-------------------------------	--

الموسيقى	إنها تؤدي أداء حسن في الموسيقى ولديها إحساس جيد بتطبيق الصوت وتظهر مهارات إبداعية قوية، وهي متحمسة للموسيقى وتهم في الصف إسهاماً إيجابياً.
----------	---

موسيقى جزيرة
قرد
ونيكيا إلى أخرى

العلوم	لقد كانت «جين» وما زالت متحمسة لوجدة أنشطة الطاقة، ولديها أفكار مشوقة مبتكرة لتجارب واستقصاءات وهي عضو مساعد لأي جماعة، ومعروفة بأنها الأمانة «ميكروسكوب» ولقد استمعت وما زالت بالاشتراك في نادي العلوم بالمدرسة.
--------	--

التربية الرياضية	جين تلميذة متفانية تظهر مهارات حركية جيدة في جميع المجالات، مع قدرة خاصة في الألعاب الرياضية، لقد صارت زميلاتها لها لتصبح ربة فرق الكرة الطائرة (في ألعاب الرياضة بعد الدولة).
------------------	--

الفنون اللغوية	تستخدم جين علامات الترميز استعملت جيداً ، وكتابة الحروف جيدة. وتستمتع بالكتابة الإبداعية ويبدأت تكتب وتطور بعض القصص المشوقة وتكتب بعض جميل وحروف متصلة. وتطبق أحياناً مهاراتها السجدة في الهجاء أثناء كتابتها اليومية
----------------	---

شكل ٢,٦

شكل خبرات التعلم

تقييم إمكانيات التعلم

تصمم معظم الاختبارات سواء أكانت قرطاسية أم اختباريات أداء لقياس المعرفة والمهارات عند نقاط معينة من الزمان، وهي لا تقوم بالضرورة إمكانيات التعلم أو الاستعداد له. وفكرة فيجونسكي عن منطقة النمو المحوري القريبة التي وصفت من قبل قد حثت خبراء القياس والمعلمين على أن يلتفتوا إلى استعداد التلميذ للتعلم وإلى قياسه، وخاصة هذا الاستعداد الذي يمكن تنميته مع توجيه المدرس أو بتوجيه أحد الأتراب المتقدمين، وقد تتوفر اختبارات الاستعداد للقراءة ولنواحي النمو اللغوي الأخرى، وقد توجد أدوات تقويم تظم مشكلات على التلاميذ حلها تشخص قدرته على الاستفادة من أنواع معينة من التعليم، ومهام التقويم التي تقيس إمكانيات التعلم والاستعداد له في معظم الجوانب أو المجالات ما تزال في مرحلة الطفولة وتحتاج إلى بذل مزيد من الجهد

تقييم جهد الجماعة :

لقد وصفنا في فصل التعلم التعاوني إجراءات التقويم التي تستخدم لتقويم ومكافأة التلاميذ على عملهم الفردي وعملهم الجماعي، ويمكن استخدام هذه الإجراءات أيضًا في التعليم المستند إلى المشكلة، وتقويم الجهد الجماعي بقلل التنافس الضار الذي كثيراً ما ينتج من مقارنة التلاميذ بأترابهم ويجعل التعلم المدرسي والتقويم المدرسي أكثر شبهاً بما يوجد في مواقف الحياة الحقيقية

قوائم المراجعة ومقاييس التقدير المتدرجة :

إن التوصل إلى أساليب قياس ثابتة إحدى المشكلات التي تواجه المدرسين الذين يريدون استخدام إجراءات تقويم أصيلة، لقد تحول البعض إلى مجالات مثل التربية الرياضية والألعاب والفنون الأدائية حيث طورت أنساقاً لقياس المهام الأدائية المعقدة، وقوائم المراجعة المرجعية المعك ومقاييس التقدير المتدرجة أدواتان كثيراً ما تستخدمان في هذه المجالات، ومثال ذلك، أن الأفراد الذين يحكمون على الغطس أو التزلج على الجليد في المسابقات يستخدمون مقاييس تقدير متدرجة تقارن أداءات الأفراد على معايير متفق عليها ونستخدم مقاييس التقدير المتدرجة أيضاً لتقويم الأداءات الموسيقية



ويقدم روثمان Robert Rothman ١٩٩٥ مثلاً لقياس تقدير متدرج استخدمه المدرسون بمدرسة في كولورادو لتقويم عمل التلميذ ، لقد طور المدرسون في هذه المدرسة سلسلة من الوحدات التي تتطلب من التلاميذ أن يجيبوا عن أسئلة تتصل بالعالم مثل «كيف يتشابه الشميانزي والإنسان؟ كيف تصنع مضارب البيسبول الخشبية؟ كيف تتعلم البيغاوات الكلام؟ وبعد أن يتم التلاميذ بحوثهم يكتبون تقريراً (منتجاً) عن الموضوع مستخدمين الكمبيوتر، ثم يعدون تمثيلاً (تصويراً) بصرياً (يعرض) عن موضوعهم، ثم يقدمون عروضاً شفوية للتلاميذ ومدير المدرسة وللأب أو أحد مثلي المجتمع المحلي، ويحكم على العرض الشفوي وفقاً لمقياس تقدير متدرج الشكل ٣،٧.

١ - يصف التلميذ بوضوح الأسئلة ويقدم أسباباً تدل على أهميتها	يعبر التلميذ عن الأسئلة ولكنه لا يصفها أو يقدم أسباباً على أهميتها.	لا يصوغ التلميذ الأسئلة.
٢ - شاهد قوى على الإعداد والتنظيم.	يتوافر قدر من الشواهد على الإعداد والتنظيم	لا يوجد دليل على الإعداد والتنظيم.
٣ - تقديم الرسالة بشكل مشوق يثير الاهتمام.	تقديم الرسالة بقدر من التشويق.	تقديم الرسالة على نحو ممل.
٤ - تركيب الجملة سليم.	ترتيب الجملة سليم إلى حد ما.	تركيب الجملة به أخطاء كثيرة.
٥ - يستخدم وسيلة بصرية معينة للمساعدة في العرض.	يشار إلى المعين البصري منفصلاً.	لم يذكر معيناً بصرياً.
٦ - تتم الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها جمهور المستمعين بوضوح وبمعلومات محددة.	يجاب عن أسئلة الجمهور إلى حد ما.	لا تتم الإجابة عن أسئلة الجمهور.

الشكل ٣،٧

عينة من مقاييس تقدير متدرج للعروض الشفوية

وهناك مقاييس تقدير متدرجة مماثلة تستخدم لتقويم التعينات التحريرية أو الأعمال المكتوبة وكذلك العروض البصرية.

تجريب مداخل جديدة،

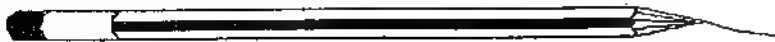
سوف يجد بعض المدرسين أنفسهم فى مدارس بها قدر كبير من التجريب مع توافر إجراءات بديلة للتقويم، بينما يجد آخرون أنفسهم فى مدارس تقليدية تستخدم الاختبارات القلطاسية فى التقويم. . ومن المشكوك فيه أن يحاول المدرسون المبتدئون بدون مساعدة زملائهم تجديد وتنوع طرق التقويم الصفى، ويستطيعون - على أية حال - أن يجربوا طرق تقويم بديلة فى صفوفهم ، ومثال ذلك: أن مدرس العلوم يستطيع أن يضع عددًا قليلاً من اختبارات الأداء مثل تجربة المنشفة الورقية التى وصفت من قبل ، ويستطيع مدرس اللغة أن يخصص جزءاً من درجة التلميذ للموضوعات الأصلية التى يكتبها، ويمكن استخدام البورتفوليو فى أى مستوى صفى فى كل مجال من مجالات الدراسة، وينبغى أن تكون هذه الخطوات تحركاً فى الاتجاه الصحيح، مع عمل الأجيال الجديدة، من المعلمين على أن يتوصلوا إلى طرق أفضل للتقويم وإصدار الأحكام عن عمل التلميذ. . وقد يكون المدرسون الجدد محظوظين لأنهم يبدأون حياتهم المهنية فى وقت تتوافر فيه هذه التصورات والأدوات الأكثر تنوعاً فى التقويم الصفى.



خاتمة:

إن الاهتمام الحالي بالتعليم المستند إلى المشكلة اهتمام شديد ومكثف، ويستند النموذج صلى مبادئ نظرية راسخة وعلى قاعدة بحثية متواضعة تدعم استخدامه، وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن ثمة حماس ملحوظ عند المدرس وعند التلميذ للنموذج، إنه يقدم بديلاً جذاباً للمدرسين الذين يرغبون فى التحرك إلى أبعد من الطرق المتمركزة حول المدرس لكى يتحدوا إمكانيات التلاميذ بنموذج يقوم على التعلم النشط والمشاركة الإيجابية من قبل التلميذ.

غير أن التعليم المستند إلى المشكلة يواجه بعض الصعوبات علينا التغلب عليها، بحيث يتشر استخدامه، ذلك أن البنيات المدرسية والنظم الحالية الموجودة فى معظم المدارس - إن لم نقل كلها - لا تيسر طريقة التعليم القائم على حل المشكلات، ومثال ذلك أن كثيراً من المدارس ينقصها وجود مكتبة مناسبة ذات مصادر ملائمة، وكذلك عدم توافر مصادر تكنولوجية تدعم الجانب البحثى من هذا النموذج، كما أن وقت



الحصة أربعون دقيقة أو ما يقرب من ذلك، وهو ما نجده في معظم المدارس الثانوية لا يتيح وقتًا كافيًا للتلاميذ ليندمجوا اندماجًا عميقًا في الأنشطة خارج المدرسة، وبالإضافة إلى ذلك فإن النموذج ييسر معالجة قدر كبير من المعلومات والمعرفة، وكذلك فإن بعض مديري المدارس والمدرسين لا يشجعون استخدامه.

ونواحي القصور هذه جعلت بعض النقاد يتنبأون بأن هذا النموذج سيتوارى ولن يكون حظه أفضل من طريقة المشروع عند ديوى وكلباتريك ، أو المناهج التعليمية الموجهة نحو العملية التي انتشرت في الستينيات والسبعينيات.

والسؤال مطروح عليك؟ هل سيحدث إقبال على التعليم القائم على المشكلة وسيصمد ويبقى؟ وكيف تفيد من هذا النموذج في صفك؟ وما الذي تعمله للتغلب على الهياكل المدرسية والإجراءات الحالية المعوقة؟ وكيف ترد على النقاد الذين يتهمونك بقضاء وقت طويل في مشروعاتك، فلا تعطى مادة دراسية ولا معارف كافية؟ ماذا عن رجال الأعمال في المجتمع المحلي الذين يشكون؟ لأن تلاميذك يقابلون الناس مقابلات شخصية في وقت ينبغي أن يمكثوا بالمدرسة ليتعلموا ويعكفوا على دروسهم؟ إن السؤال ما زال باقياً....



ملخص

* هذا النموذج يختلف عن النماذج الأخرى التي تؤكد على عرض الأفكار وبيان المهارات، فالتعليم بحل المشكلة يتألف من مدرسين يعرضون مواقف مشكلة على التلاميذ ويتيح لهم أن يبحثوا هذه المواقف وأن يجدوا حلاً لها معتمدين على أنفسهم.

* وهذا التعليم المعتمد على حل المشكلة له جذوره الفكرية في الطريقة السقراطية والتي تعود إلى أيام الإغريق، وقد اتسعت وتعمقت بأفكار أرسطو من علم النفس المعرفي في القرن العشرين.

* ولقد انصرف اهتمام كبير في العقود الثلاثة الماضية لطرق تدريس لها مسميات مختلفة - التعلم بالاكشاف ، التدريب على الاستقصاء inquiry training تفكير رفيع المستوى higher - level thinking ، وهي تركز على مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا مستقلين، متعلمين معتمدين على أنفسهم قادرين على أن يفهموا ما يتفاعلون معه من أشياء وأشخاص ومواقف لأنفسهم.



* القاعدة المعرفية للتعليم بحل المشكلة خصبة ومعقدة، ولقد أجريت عدة دراسات استخدمت ما بعد التحليل meta - analysis فى السنوات القليلة الماضية وفرت لنا صورة واضحة عن التأثيرات التعليمية الأساسية للنموذج، والتي تساعد التلاميذ على تنمية المهارات البحثية، وتتيح لهم خبرة بأدوار الراشدين الفكرية، وأن يكتسبوا ثقة فى قدرتهم على التفكير . -

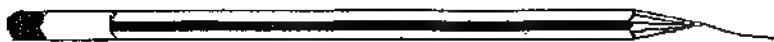
* تتسم بيئة التعلم بطريقة حل المشكلة بالصراحة والانفتاح، واندماج التلميذ النشاط وبمناخ من الحرية العقلية.

* والتدفق العام لدرس حل المشكلة أو لبنيته يتألف من خمس مراحل أساسية: تهيئة التلاميذ للمشكلة، وتنظيم التلاميذ للدرس، ومساعدتهم على البحث المستقل الجماعى، وتطوير وإعداد نواتج ومنتجات وعروض، وتحليل العمل وتقويمه.

* تتألف المهام قبل التعليمية التي ترتبط بالتعليم بحل المشكلة من أهداف توصيل واضح، وتفاهم جلى، وتصميم وإعداد مواقف مشكلة مناسبة، وإعداد لوجستى (إجراءات) ويعمل المدرسون أثناء المرحلة البحثية فى دروس حل المشكلة كميسرين ومرشدين لبحوث التلميذ واستقصاءاته.

* وتضم المهام الإدارية المرتبطة بالتعليم على أساس المشكلة: التعامل مع بيئة تعلم متعددة المهام، والتوافق مع معدلات إتمام وإنجاز مختلفة، والتوصل إلى طرق لمراقبة التلميذ، وإدارة مواد متنوعة وكثيرة، والإمداد داخل الصف وخارجه.

* تتألف مهام التقييم والتقويم الملائمة للتعلم القائم على المشكلة أساساً من التوصل إلى إجراءات تقييمية بديلة لقياس عمل التلميذ مثل الأداءات والعروض، وهذه الإجراءات والعمليات يطلق عليها : تقييم الأداء، التقييم الأصيل، والبورفوليو.



معين التعلم رقم ٣,١

خطة لدرس قوامه التعليم بالمشروع

الغرض : هذه صيغة مقترحة لخطة درس أعدت خصيصاً لتناسب متطلبات التخطيط لنموذج التدريس القائم على مشكلة، وتستطيع أن تجربيه وأنت تخطط للتدريس أو للتدريس المصغر. عدل الصيغة وفق متطلبات الموقف.

التعليمات : اتبع الإرشادات الآتية وأنت تخطط للدرس يعتمد على مشكلة.

مهام التخطيط :

المحتوى الذي يركز عليه الدرس :

.....

أهداف الدرس :

هدف المحتوى:

.....

أهداف البحث:

.....

الموقف المشكل

تحديد المشكلة إذا كانت من تصميم أو وضع المدرس

.....

.....

.....

.....

المجال العام إذا كانت المشكلة من تصميم التلميذ

.....



معين التعلم رقم ٣,٢

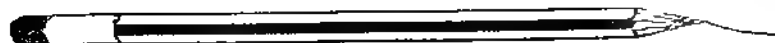
ملاحظة التعليم القائم على حل المشكلة في التدريس المصغر أو في حجرات الدراسة.

التعليمات هذه الصيغة تبرز الجوانب الأساسية للدرس القائم على حل المشكلة، ويمكن استخدامها لملاحظة أحد الأتراب في مختبر التدريس المصغر، أو لملاحظة مدرس ذي خبرة في أحد الصفوف .

ويمكن استخدامها أيضاً لتقييم درس درسته وصورته على شريط فيديو، وأثناء ملاحظتك للدرس، ضع علامة على الفئة التي تعتقد أنها تصف مستوى أداء المدرس الذي تلاحظه، وأجب أيضاً عن الأسئلة العامة عن الدرس في نهاية هذه الصيغة أو الاستمارة، وقد يستغرق ملء هذه الاستمارة عدة أيام لإتمامه؛ وذلك لأن معظم الدروس القائمة على حل المشكلة تستغرق عدة أيام أو أسابيع لإتمامها.



مستوى الأداء				
سلوك المدرس	ممتاز	مقبول	يتطلب تحسیناً	لا حاجة إليه
التخطيط				
ما مدى ملاءمة محتوى الدرس؟
ما مدى وضوح أهداف المحتوى؟
ما مدى وضوح الأهداف البحثية؟
ما مدى وفاء الموقف المشكل بالمحركات؟
ما مدى ملاءمة المواد والإمدادات التي تساند الدرس وما مدى كفايتها؟
ما مدى استعداد المدرس بصفة عامة وعلى نحو شامل؟
التنفيذ				
ما مدى إجابة المدرس في:
شرح الأغراض والأهداف؟
تهيئة التلاميذ للموقف المشكل؟
تنظيم التلاميذ في فرق ومجموعات الدرس؟
مساعدة التلاميذ في مجموعات الدرس؟
ما مدى إجابة المدرس في:
شرح التوقعات للعروض/ والمنتجات/ والمعارض؟
تنظيم العروض أو المعارض؟
تقدير الجهد الفردي؟
تقدير الجهد الجماعي أو الفريقى.



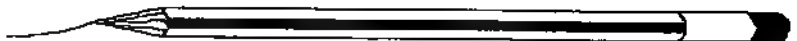
التخطيط الإجمالي
ما الذى أعجبك على أفضل نحو فى تخطيط الدرس وتنظيمه؟

ما الذى يمكنك تحسينه؟

تنفيذ الدرس
ما الذى أعجبك بأكبر درجة فى طريقة تنفيذ الدرس؟

ما الذى يمكنك تحسينه؟

إذا كنت تلميذاً فى التدريس المصغر، بين كيف يكون شعورك عن تفاعل
المدرس معك أثناء الدرس؟



معين التعلم رقم ٣,٣

مقابلة المدرسين لاستطلاع آرائهم عن التعليم المستند لحل المشكلة .

الغرض : لقد شجع المربون لسنوات كثيرة ونموا مداغل البحث والاستقصاء والاكتشاف في التعلم، ومنذ أيام ديوى وهناك تذكير مـ تمر للمدرسين بأن ينفقوا وقتاً أقل في تدريس المعلومات الأساسية المنخفضة المستوى، وينفقوا وقتاً أطول في تنمية مهارات التفكير الناقد ، ومساعدة التلاميذ على تشكيل وبناء معرفتهم، ولا يعتقد بعض الملاحظين أن تقدماً كبيراً قد تحقق في هذا المجال عبر السنوات، وهذه الأداة ستيح لك الفرصة لبحث واستقصاء معتقدات المدرسين ذوى الخبرة فيما يتعلق بالتعليم القائم على حل المشكلة أو الموجه نحو البحث والاستقصاء .

تعليمات : استخدم الأسئلة الآتية كمرشد في مقابلتك للمدرسين لاستجلاء آرائهم وأفكارهم عن استخدامهم للتعليم على أساس حل المشكلة أو عدم استخدامهم له .

١ - فى أى المواقف فى تدريستك تستخدم طرق التدريس التى يمكن أن تصنف على أنها تدريس موجه نحو الاستقصاء والبحث، أو مستند إلى حل المشكلة؟

٢ - ما الذى تراه على أنه نواحى القوة الأساسية فى هذا النمط من التدريس؟

٣ - ما الذى تراه على أنه نواحى القصور الأساسية لهذا النوع من التدريس؟

٤ - يعتقد بعض الناس أن المدارس العربية تقضى وقتاً طويلاً فى تدريس المعلومات الأساسية ولا تنفق وقتاً كافياً فى تنمية التفكير ذى المستوى الأعلى وحل المشكلات . ما رأيك؟

٥ - إذا كنت تريد أن تنفق وقتاً أطول فى التعليم على أساس حل مشكلات فى صفك ودروسك، هل هناك عقبات وعوائق تمنعك من عمل هذا؟ وإذا كان الأمر كذلك، ما هى هذه العوائق؟

.....

.....

.....

.....



بورتفوليو

تصميم المواقف المشكلة وتوضيحها.

الغرض : إن التفكير في موضوعات فريدة ومشوقة ومواقف تصلح للدروس القائمة على حل المشكلة من أصعب الجوانب في هذا النموذج، والغرض من هذا النشاط (البورتفوليو) مساعدتك على اكتساب المهارة في تصميم المواقف المشكلة وتنمية وتطوير نواتج عملك الذي سيصبح جزءاً من بورتفوليو تدريسك (أي تقويمه المستمر والشامل).

التعليمات : اتبع الخطوات الآتية لتصمم موقفين مشكلين ولعرضهما بالكلمات والصور في ملف البورتفوليو الخاص بك.

الخطوة (١) : اختر موضوعين من مجالات تدريسك تستطيع أن تدرسهما على أساس حل المشكلة. تخير موضوعاً؛ لأنه يمكن أن يناسب تعليمياً يستغرق عدة أيام قليلة، واختر الآخر؛ لأنه يستغرق عدة أسابيع لإتمام درسهما على أساس حل المشكلة..

الخطوة (٢) : صمم مواقف مشكلة في الموضوعين وارسم نسيجاً أو شبكة draw a web يظهر كيف يمكن تقسيم الموقف المشكل إلى موضوعات فرعية، ضع الموضوعات الفرعية في ترتيب منطقي يظهر كيف يتصل الواحد بالآخر، استخدم المحركات الواردة في هذا الفصل لإرشادك في اختيار المشكلة.

الخطوة (٣) : ضع خطة تبين كيف توضح المواقف المشكلة بصرياً وكيف تقدمها للتلاميذ، افترض بالنسبة لأحد الموقفين أنك تحدد وتعرف المشكلة للتلاميذ، وبالنسبة للموقف الآخر أنك تساعد التلاميذ على تحديد المشكلة لأنفسهم في الإطار العريض للمنهج المدرسي الذي تقوم بتدريسه.

الخطوة (٤) : انقد عملك في مقال تأملّي تكتبه، ما مدى ملاءمة المواقف المشكلة التي اخترتها؟ ما نوع المشكلات التي تواجهها في التخطيط لتقديمها؟

الخطوة (٥) : رتب الآتي في البورتفوليو الخاص بك: الموقفان المشكلان وتقديمك لهما، صور توضح المشكلتين للتلاميذ، النسيج الذي يظهر العلاقات بين الموضوعات الفرعية، ونقدك لهذا العمل.

المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر (تعريب ١٩٩٧) قراءات في تعليم التفكير والمنهج
القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٢ - صفاء الأعسر (تعريب) ١٩٩٨ تعليم من أجل التفكير . القاهرة ، دار قباء .
- ٣ - علاء الدين كفافى (تعريب) ١٩٩٧ منهاج مدرسى للتفكير ، القاهرة ، دار
النهضة العربية .
- ٤ - فيصل يونس (تعريب) ١٩٩٧ قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير
الناقد والتفكير الإبداعي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- 5 - Arends, R. I. (1997) . *Classroom instruction and management* . New-
York: McGraw - Hill.
- 6 - Bredderman, T. (1983) Effects of activity-based elementary science
on student outcomes: A quantitative synthesis , *Review
of Educational Research*, 53, 499-518.
- 7 - Brooks, J. G. , & Brooks, M. G. (1993) . *In scarch of understanding:
The case for constructivist classrooms* . Alexandria,
Va.: Association for Supervision and Curriculum De-
velopment.
- 8 - Costa, A. L. (1985) *Developmping. minds: A resource book for teach-
ing thinking* Alexandria, Va.: Association for Supervi-
sion and Curriculum Development.
- 9 - Duckworth, E. (1987) . *The having of wonderful idea and other essays
on teaching and learning*. NewYork: Teachers College
Press.



- 10 - **Jervis, K., & Montag, C. (Eds.) (1991) . *Progerssive education for the 1990s: Transforming practice* . NewYork: Teachers College Press.**
- 11 - **Kaplan, M. (1992) . *Thinking in education* .Cambridge, Mass.: Cambridge University Press..**
- 12 - **Resnick, L. B. (1987a) *Education and learning to think* .Washington, D.C.: National Academy Press.**
- 13 - **Resnick, L. B. (1987b) Learning in school and out, *Educational Researcher*, 16, 13-20.**
- 14 - **Rothman, R. (1995) . *Measuring up: Standards, assessment and school reform*, San Francisco: Jossey-Bass.**
- 15 - **Suchman, R. (1962) . *The elementary school training program in scientific inquiry*. Report to the U.S. Office of Education. Urbana, ill.: University of illinois.**
- 16 - **Slavin, R. E. Madden, N. A., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1994) . Roots and wings: Inspiring academic excellence. *Educational Leadership*, 52, 10-14.**
- 17 - **Smith, H. (1995) . Rogue eco-system pioject. *Education Connection*, 1, January- February, 3-4.**
- 18 - **Shavelson, R., & Baxter, G. (1992) . What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49, 20-25.**





الفصل الرابع

المناقشة الصفية

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع ان :

- ١ - تميز بين المرامي التعليمية ونواتج تعلم التلميذ.
- ٢ - توضح الأساس النظري الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية.
- ٣ - تشرح كيفية تنفيذ درس المناقشة من حيث:
 - أ - مهام التخطيط .
 - ب - والمهام التفاعلية .
- ٤ - تبين كيفية إدارة بيئة التعلم من حيث:
 - أ - إبطاء الخطو وتوسيع المشاركة .
 - ب - زيادة الاحترام والتقدير بين التلاميذ وكذلك الفهم .
 - ج - استخدام أدوات تنمية مهارات التفاهم والتفكير .
- ٥ - تشرح أهم قضايا التقويم في هذا النموذج من حيث:
 - أ - متابعة المناقشات .
 - ب - تقدير المناقشات الصفية ووضع درجات لها .
 - ج - استخدام امتحانات المقال .
- ٦ - تبين مزايا وعيوب المناقشة ومتى ينبغي استخدامها.
- ٧ - تبين فوائد للمدرس وللتلميذ.
- ٨ - توضح خصائص النقاش الجيد وخصائص قائد المناقشة الجيد.
- ٩ - تلخص العناصر الأساسية لهذا النموذج.

لقد تناولت الفصول السابقة ثلاثة نماذج محددة للتدريس: التعليم المباشر والتعلم التعاوني، والتعليم القائم على مشكلة، وفي جميع هذه المداخل كان من متطلباتها شكلاً أو آخر من أشكال الحوار أو المناقشة عند نقطة أو أخرى أثناء الدروس، ومثال ذلك أن التسميع أحد أنماط المحادثة أو الخطاب بين المعلم والتلميذ ويגיע في نهاية دروس التعليم المباشر حيث يحاول المعلمون أن يتأكدوا من فهم التلاميذ للمدرس، وحيث يحاولون مساعدتهم على تعميق تفكيرهم عن معلومات أو سلوكيات معينة، وأثناء دروس التعلم التعاوني تحدث المناقشة أساساً في مجموعات صغيرة، بينما نجد في الدروس المتمركزة حول مشكلة أن الحوار المستمر مطلوب لتحقيق الأهداف التعليمية للنموذج.

ويتناول هذا الفصل المناقشة الصفية، والمناقشة ليست نموذجاً حقيقياً للتدريس كالنماذج الثلاثة السابقة، وإنما هي استراتيجية أو إجراء تدريسي معين مفيد، وينبغي أن تستخدم كجزء من بنية معظم نماذج التعليم، والفصل يستخدم نفس بنية الفصول الثلاثة السابقة، فينتقل إلى الأهداف التعليمية وإلى البنية وبنية التعلم، ويبدأ الفصل بمراجعة عامة للمناقشة الصفية، ويعرض أساسها النظري والإمبيريقى ويفحص الإجراءات المعنية المطلوبة في التخطيط للمناقشة الصفية وفي تنفيذها وفي تقويمها، ويتناول الجزء الأخير أهمية تدريس التلاميذ كيف يصبحون مشاركين فعالين في نظام التفاعل الصفى، ويصف كيف يستطيع المعلمون أن يغيروا بعض أنماط الاتصال والتواصل غير المنتجة التي تميز كثيراً من حجرات الدراسة في الوقت الحاضر، كما يعرض لمزايا وعيوب المناقشة وفوائدها للمدرس والتلميذ ويوضح خصائص النقاش الجيد وقائد المناقشة الجيد.

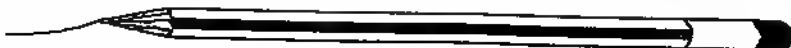


نظرة عامة للمناقشة الصفية

بما أن المناقشة الصفية تحتل موضعاً مركزياً في جميع جوانب التدريس، فإن من الصعب فحصها على نحو منفصل، ومع ذلك فإن الجزء التالى من هذا الفصل والذي يليه سوف يقدم مراجعة للنقاش الصفى كما لو كان مدخلاً متميزاً للتدريس.

المحادثة الصفية والنقاش والتسميع:

إن استخدام استراتيجيات المناقشة الصفية يتطلب فهماً لعدة موضوعات تتعلق بالخطاب الصفى Discourse والمناقشة.



ويعرف القاموس الخطاب أو المناقشة Discussion Discourse ، تعريفات

متماثلة تقريباً حين يقول : هو الاندماج فى تبادل لفظى منظم والتعبير عن الأفكار التى تتعلق بموضوعات معينة، ويغلب أن يستخدم المعلمون لفظ مناقشة Discussion لأنه يصف الإجراءات التى يستخدمونها لتشجيع التبادل اللفظى بين التلاميذ، ويسمى الباحثون إلى استخدام لفظ خطاب Discourse بدرجة أكبر؛ لأنها تعكس اهتمامهم بالأنماط الأكبر للتبادل والتواصل التى توجد فى الصفوف الدراسية، ولفظ Discourse الخطاب أو المقال يستخدم لتوفير منظور شامل للاتصال والتواصل الصفى الذى يوصف فى الجزء الخاص بالسند النظرى، ويستخدم لفظ مناقشة Discussion عند وصف إجراءات تدريسية معينة.

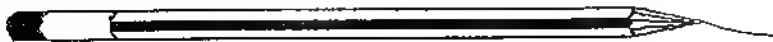
وأحياناً يتم الخلط بين المناقشات والإلقاء أو التسميع recitation والمناقشات مواقف يتحدث فيها المعلمون والتلاميذ، أو التلاميذ بعضهم مع بعض ويشتركون فى الأفكار والآراء. والأسئلة التى تستخدم لإثارة النقاش تكون عادة عند مستوى معرفى عال. أما التسميع والإلقاء recitation فهو من ناحية أخرى تلك التبادلات التى نجدها فى درس التعليم المباشر، حيث يلقي المعلمون بسلسلة من الأسئلة على التلاميذ تتعلق بالحقائق وهى من المستويات المنخفضة المعرفية، وتستهدف التأكد من درجة فهم التلاميذ لفكرة أو مفهوم معين.

الأهداف التعليمية ونواتج المتعلم :

تستخدم المناقشات من قبل المعلمين لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية على الأقل:

أولاً : المناقشة تحسن تفكير التلاميذ وتساعدهم على أن يشكلوا فهمهم للمحتوى الأكاديمى، فإخبار التلاميذ عن شيء لا يضمن بالضرورة فهمهم له، ومناقشة موضوع تساعد التلاميذ على تقوية معرفتهم الحالية بالموضوع وتوسيعها وزيادة قدرتهم على التفكير فيه.

ثانياً : تزيد المناقشة من اندماج التلميذ. وتدل البحوث، وكذلك حكمة المعلمين ذوى الخبرة على أنه لكى يتحقق تعلم حقيقى ينبغى أن يصبح التلاميذ مسئولين عن تعلمهم وألا يعتمدوا على المعلم وحده. إن استخدام المناقشة يمثل إحدى وسائل عمل هذا، إنها تتيح للتلاميذ فرصاً عامة للتحدث عن أفكارهم وتناولها ويزيد من دافعيتهم للاندماج فى التفاعل وتبادل الراى والمحادثة التى تتعدى حجرة الدراسة.



ثالثاً : يستخدم المعلمون المناقشة لمساعدة التلاميذ على تعلم مهارات اتصال هامة وعمليات تفكير، وبما أن المناقشات تكون عامة ومعلنة وأمام جمهور، فإنها توفر وسيلة للمعلم ليتبين ما يفكر فيه التلاميذ، وكيف يجهزون ويعالجون الأفكار والمعلومات التي تدرس لهم، وهكذا فإن المناقشات توفر مواقف اجتماعية حيث يستطيع المعلمون مساعدة التلاميذ على تحليل عمليات تفكيرهم، وعلى تعلم مهارات اتصال وتواصل هامة مثل صياغة أفكارهم والتعبير عنها بوضوح، والاستماع للآخرين، والاستجابة للآخرين بطرق مناسبة، وتعلم كيف يطرحون أسئلة جيدة.

البنية:

وعلى الرغم من أننا سنعرض مداخل أو طرقاً مختلفة هنا للنقاش، إلا أن المراحل الأساسية للنقاش تبقى بصفة عامة واحدة، وهي موصوفة بإيجاز في الجدول ٤، ١، وعلى الرغم من أن معظم المناقشات تتبع نمطاً متشابهاً، إلا أنه توجد تباينات ويتوقف هذا على أهداف المعلم بالنسبة للدرس معين وعلى طبيعة التلاميذ المندمجين أو المشاركين في النقاش، وسنصف أربعة أشكال متفاوتة بالتفصيل فيما بعد.

جدول ٤، ١

بنية إدارة المناقشة

المرحلة	سلوك المعلم
المرحلة (١) : وفر أهدافاً وهيئ المشاركين	يراجع المعلم أهداف المناقشة مع التلاميذ ويهيئهم للمشاركة.
المرحلة (٢) : ركز المناقشة.	يزود المعلم أو يحدد محور النقاش أو بؤرته وذلك بوصف القواعد الأساسية، ويطرح سؤال مبدئي، ويعرض موقف محير أو توضيح المسألة الخلافية، وعرضها للنقاش.
المرحلة (٣) : تابع النقاش.	يراقب المعلم تفاعلات التلاميذ ويطرح أسئلة، ويصغي إلى أفكار، ويستجيب لأفكار، ويبين القواعد الأساسية لسير المناقشة ويحفظ سجلاً للنقاش، ويعبر عن أفكاره.
المرحلة (٤) : أنه المناقشة.	يساعد المعلم على اختتام المناقشة بتلخيص النقاش والتعبير عن معنى المناقشة بالنسبة له.
المرحلة (٥) : استخلص	يطلب المعلم من التلاميذ أن يفحصوا نقاشهم ويتعمقوا في عمليات تفكيرهم.

بيئة التعلم ونظام الإدارة،

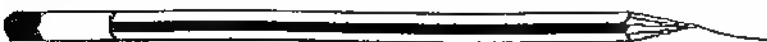
إن بيئة التعلم والنظام الإداري الذي يحيط بالنقاش أمر بالغ الأهمية وتسم البيئة التي يدار فيها النقاش بعمليات مفتوحة وقيام التلاميذ بأدوار نشطة إيجابية، وتتطلب اهتماماً دقيقاً باستخدام المساحة المكانية الفيزيائية، وقد يوفر المعلم درجات مختلفة من البنية والنظام والتركيز والبأورة لمناقشة معينة، ويتوقف هذا على طبيعة الصف وأهداف التعلم، وعلى أية حال، فإن التلاميذ أنفسهم يضبطون التفاعلات المحددة بدقة دقيقة على أنحاء شتى . إن هذه الطريقة من طرق التدريس تتطلب درجة عالية من إدارة التلاميذ لأنفسهم وضبطهم لذواتهم، وسوف نعالج هذا الموضوع بتفصيل أكبر فيما بعد .



الأساس النظري والإصيريقى :

ينشئ معظم الدعم النظرى لاستخدام المناقشة من مجالات وبحوث اللغة، وعمليات الاتصال، وأنماط التبادل والتفاعل . إن هذه الدراسات تمتد لتبلغ حقيقة كل موقع يجتمع الناس فيه معاً، وإذا نظرنا فى دور اللغة نستطيع أن نفكر للحظة فى مواقف الحياة اليومية الكثيرة التى يتوقف النجاح فيها إلى حد كبير على استخدام اللغة وعلى الاتصال والتواصل، فالصدافة على سبيل المثال يبادر فيها ويحافظ عليها أساساً عن طريق اللغة؛ ذلك أن الأصدقاء يتحدثون ويشاركون الواحد الآخر فى الخبرات، والأسر تحافظ على توارىخها الفريدة ببناء أنماط من المحادثة، بل وأحياناً فى صيغة مبادئ Codes سرية أو شفوية، والتى تبدو طبيعية لأعضاء الأسرة، ولكنها تبدو غريبة للخارج عنها مثل من ينضمون إلى الأسرة حديثاً بالزواج . وتنمى ثقافة الشباب أنماطاً خاصة من الاتصال والتواصل تتيح بلورة الهوية للمعضو والتماسك للجماعة . إن المبادئ السرية التى تستخدمها العصابات مثال للتواصل والاتصال الذى يستخدم للحفاظ على الهوية، ومن الصعب أن تتخيل حفل غداء، أو حفلة دينية أو أى حدث اجتماعى آخر يبقى لمدة طويلة ما لم يعبر الناس فيه لفظياً عن أفكارهم ويصفون لأفكار الآخرين، إن شيوع الندوات الإذاعية، وشبكات الاتصال بالكمبيوتر Computer networking تضيف شاهداً إضافياً يدل على أهمية ومركزية التفاعل اللغوى بين البشر .

إن التخاطب والتحدث عن طريق اللغة مركزى أيضاً وأساسى لما يمضى فى حجرات الدراسة، ولقد كتب كازدن Courtney Cazden ١٩٨٦ وهو من الباحثين الأعلام فى موضوع الخطاب الصفى والمحادثة الصفية Classroom discourse كتب



قائلاً: « إن اللغة المقولة هي الوسط الذي يتم فيه قدر كبير من مهام التدريس والذي فيه يبرهن التلاميذ للمعلمين ويظهرون قدرًا كبيرًا مما تعلموا » إن اللغة المنطوقة تتيح للتلاميذ وسيلة للتحدث عما يعرفونه، ولكي يكونوا ويشكلوا معنى من معرفتهم الجديدة وهم يكتسبونها واللغة الملفوظة تؤثر في عمليات التفكير عند التلاميذ وتزودهم بهويتهم كمتعلمين وكأعضاء في الجماعة الصفية

الخطاب والمعرفة

توجد علاقة وثيقة بين اللغة والمنطق، وكلاهما يؤدي إلى القدرة على التحليل والتفكير استنباطيًا واستقرائيًا، وإلحاحات تأثيرات عميقة تستند إلى المعرفة. والخطاب طريقة للتلاميذ ليمارسوا عمليات التفكير ويحسنوا مهاراتهم في التفكير، ولكي تنمي نسقًا فكريًا معقدًا فإن الأمر يتطلب خبرة مشتركة وحوارًا، فمن خلال التحدث عما عملت ولاحظت وسوق الحجج عما تستنتجه من خبراتك وتستخرجه منها تتضاعف تلك الأفكار، وتعمق وتزداد دقة، وفي النهاية تسفر عن أسئلة جديدة واستقصاءات أبعد

ويمكن التفكير في الخطاب على أنه تفكير بصوت عالٍ، أي كشف الفرد عن أفكاره الخفية غير المرئية للآخرين، حتى يرونها ويدركونها، وعن طريق الخطاب العام، إذن يتاح للمعلمين نافذة جزئية يرون عن طريقها مهارات تفكير تلاميذهم، ويزودونهم بالتصحيح والتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالًا خاطئًا أو ناقصًا. إن التفكير بصوت مرتفع أيضًا يزود التلاميذ بفرص ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عملياتهم التفكيرية، وهذه نقطة هامة جدًا، والمتعلمون لا يكتسبون المعرفة ببساطة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحة بيضاء؛ لأنهم في الحقيقة يبنون معرفتهم على نحو نشط، ويشاركونها ويحددون بنيتها عبر فترة من الزمن، في الوقت الذي يفسرون فيه معرفة جديدة ويحدثون تكاملاً بينها وبين المعرفة السابقة

الجانب الاجتماعي للخطاب

وأحد جوانب الخطاب discourse الصمى إذن، هو قدرته على زيادة النمو المعرفى Cognitive growth، وثمة جانب آخر هو قدرته على ربط وتوحيد الجوانب المعرفية من التعلم بالجوانب الاجتماعية، والحق أن نظام الخطاب الصمى أساسى في خلق بيئات التعلم الإيجابية، إنه يساعد على تحديد أنماط المشاركة وترتيبًا على ذلك

فإن له قدرًا عظيمًا من التأثير في إدارة الصف. إن حديث المعلمين والتلاميذ يوفر قدرًا كبيرًا من الروابط الاجتماعية التي تربط أطراف الحياة الصفية معًا.

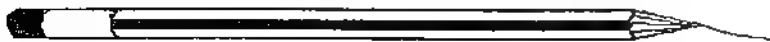
إن العلاقة بين الجوانب المعرفية والاجتماعية واضحة تمامًا في الطريقة التي تؤثر بها المشاركة الاجتماعية في التفكير وفي النمو المعرفي، وقد لاحظ رزنك و كلوفر ١٩٨٩ Lauren Resnick، Leopold Klopfer أن المواقف الاجتماعية تتيح فرصًا لنمذجة استراتيجيات التفكير الفعالة، ويستطيع المفكرون المهرة - وكثيرًا ما يكون المعلم، وقد يكون أحيانًا الزملاء الأكثر تقدمًا من التلاميذ - أن يعرضوا بيانًا بالطرق المرغوب فيها، لمعالجة المشكلات، وتحليل النصوص، أو سوق الحجج... ولكن أهم من هذا كله، أن نتيج المواقف الاجتماعية للتلاميذ أن يعرفوا أن جميع عناصر التفكير الناقد - التفسير، والتساؤل، وتجريب الإمكانات، والتسوية العقلاني - موضع تقدير اجتماعي.

إن الخطاب يوفر فرصًا لا للاندماج في التفكير فحسب، بل وكذلك حين تتم معالجته على نحو سليم، يساعد التلاميذ على تكوين اتجاه إيجابي نحو التفكير.

حديث المعلم

لقد وجد الباحثون الذين درسوا الخطاب في الصف الدراسي من وجهات نظر أو منظورات متنوعة، وبطرق متباينة أن معظم المعلمين يتحدثون طويلًا، وأن نمط التواصل والاتصال الأساسي السائد في معظم الصفوف هو شرح المعلم وحديثه، وقد وجدوا أيضًا أن هذا النمط ليس بالضرورة أفضل الأنماط التي تكفل تنمية تفكير التلميذ، وهذا النمط الأساسي يقوم على التسميع والإلقاء recitation، ونألفه جميعًا وهو نشاط تدريسي، حيث يختبر تلاميذ الصف كله في دروسهم في صيغة السؤال - الجواب، ولقد أثبت كويان ١٩٨٢ Larry Cuban كيف أن هذا النمط ظهر في وقت مبكر من تاريخ التمدريس النظامي واستمر خلال القرن العشرين في جميع مستويات التمدريس تقريبًا وعبر جميع المواد الدراسية الأكاديمية، كما أن ند فلاندرز Ned Flanders برهن على سيطرة المعلم على الاتصال والتواصل في حجرة الدراسة في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات من هذا القرن بدراساته العديدة للتفاعل بين المعلم والتلميذ، وانتهى فلاندرز إلى القول بأن ثلثي الحديث يقوم به المعلمون في معظم الصفوف الدراسية، ولقد انتهى جودلاد Goodlad من دراسته المكثفة للمدارس إلى نفس النتيجة عام ١٩٨٤.

وما يزال هذا النمط سائدًا معنا اليوم، فلقد درس شمك، وشمك & Richard Patricia Schmuck وجمعًا معلومات ودرسا عينة من المدارس الريفية في الولايات



المتحدة لقد درسا ٢٥ منطقة تعليمية في ٢١ ولاية وقابلا ٢١٢ مراهقاً مقابلة شخصية، وسألوهم عن خبرتهم المدرسية ولاحظا أكثر من ٣٠ فصلاً في المدرسة الثانوية، وفي ٢٢ فصلاً من الثلاثين قررا أنهما شاهدا في الأساس ممارسات السؤال والجواب والتسميع والإلقاء recitation lessons وانتهيا إلى القول عام ١٩٨٩ بأن المعلمين يتحدثون ويشرحون ثلاثة أرباع الوقت، وأن هذه نسبة أكبر من النتيجة التي انتهت إليها فلاندرز وهي الثلثان ولاحظها منذ عقدين من الزمان، وأنهما لاحظا فقط تفاعلاً في جماعة صغيرة أربع مرات فحسب.

أسئلة المعلم

إن التدريس التقليدي يعتمد على حديث المعلمين، وطرحهم الأسئلة على التلاميذ، ولقد وضعت طرق طرح المعلمين للأسئلة وأنماط الأسئلة التي يطرحونها موضع البحث والاهتمام لفترة طويلة، ولقد انتهى مارك جال Mark Gall عام ١٩٧٠ الذي لخص وراجع في عدة مناسبات الأبحاث التي أجريت على الأسئلة في الصف وأبرز مدى تواتر طرح الأسئلة في الصفوف الدراسية، ووضح كيف أن هذا النشاط يسوده عبر الزمن نمط ثابت ومستمر.

«إن المعلمين بالتأكيد يطرحون كثيراً من الأسئلة أثناء اليوم المدرسي العادي، ومنذ نصف قرن مضى قدر ستيفنز Stevens ١٩١٢ أن أربعة أخماس وقت المدرسة قد شغل بتسميع قوامه أسئلة وإجابات. ووجد ستيفنز أن عينة من معلمي المدرسة الثانوية طرحت عدداً من الأسئلة كل يوم بلغ متوسطها ٣٩٥ سؤالاً، كما أن هذا التواتر العالي للأسئلة التي يستخدمها المعلمون قد وجد أيضاً في بحوث حديثة، فقد سأل عشر مدرسين في المرحلة الابتدائية عدداً من الأسئلة بلغ متوسطها ٣٤٨ سؤالاً كل يوم أثناء اليوم المدرسي (فلويد ١٩٦٠)، وطرح ١٢ مدرساً من مدرسي المدرسة الابتدائية أسئلة بلغ متوسطها ١٨٠ سؤالاً لكل منهم في درس للعلوم (موير ١٩٦٦، Moyer) و ١٤ من معلمي الصف الخامس طرخوا أسئلة بلغ متوسطها ٦٤ سؤالاً لكل منهم في درس مواد اجتماعية مدته ٣٠ دقيقة (Schreiber, ١٩٦٧).

وبما أن الأسئلة تطرح بهذه الكثرة في حجرة الدراسة، فإن من الاهتمامات الأساسية دراسة تأثيرها في تعلم التلميذ؟ وعلى وجه الخصوص، ما تأثير أسئلة الحقائق، وأسئلة المستوى العالي على تعلم التلميذ وتفكيره؟ ولقد ذهبت الحكمة التقليدية لسنوات طوال إلى أن أسئلة المستوى العقلي العالي تؤدي إلى نمو معرفي أعظم من ذلك الذي ينتج عن الأسئلة العيانية وأسئلة الحقائق، غير أن مراجعات البحوث في السنوات الأولى من السبعينيات بينت أنه لا يوجد دليل واضح على هذا النحو أو ذاك (Rosenshine 1971 Dunkin & Biddle, 1974) وما أن جاء عام ١٩٧٦ إلا

وكان روزنشين Barak Rosenshine مستعداً لتحدي الحكمة التقليدية حين انتهى إلى القول بأن الأسئلة المحددة أو الضيقة (التي تدور حول الحقائق) يبدو أنها أفيد أسئلة، وخاصة حين يقدم المعلمون تغذية راجعة مباشرة عن الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة، ومن الأهمية بمكان أن نبرز أن روزنشين راجع دراسات ولخصها، أجريت في الصفوف الابتدائية الأولى، صفوف تضم نسبة كبيرة من الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة، وبعد ذلك بعدة سنوات ظهر ملخص للبحوث في هذا المجال قام به Redfield and Rousseau ١٩٨١ وفيه تم التخفيف من استخدام أسئلة الحقائق وانتهى الباحثان إلى أن طرح أسئلة من مستوى تفكير عالٍ ، أسئلة تثير التفكير كان له آثار موجبة في تحصيل التلميذ وفي تفكيره.

وخلال العقد الماضي استمر الباحثون في دراسة هذا الخلاف حول تأثير أنماط الأسئلة في تحصيل التلميذ وتفكيره ويبدو أن اتفاقاً يبرز مؤداه أن نمط الأسئلة التي يسألها المعلمون ينبغي أن يعتمد على التلاميذ الذين يعملون معه، ونمط الأهداف التربوية التي يحاولون تحقيقها، ولقد فسر Gall ١٩٨٤ على سبيل المثال هذه البحوث بالطريقة الآتية:

* التأكيد على أسئلة الحقائق أكثر فعالية في تحسين تحصيل الأطفال الصغار المحرومين، والذي يتضمن ويتطلب في الأساس إتقان المهارات الأساسية.

* التأكيد على الأسئلة المعرفية الفكرية العالية أكثر فعالية بالنسبة للتلاميذ ذوي القدرة المتوسطة والعالية، وخاصة عند التحاقهم بالمدرسة الثانوية حيث يكون مزيد من التفكير المستقل مطلوباً.

وبالإضافة إلى أنماط الأسئلة التي يطرحها المعلمون، اهتم الباحثون، وما يزالون بمستوى صعوبة الأسئلة والنمط العام للتساؤل عند المعلمين، ويشير مستوى الصعوبة إلى قدرة التلاميذ على الإجابة عن الأسئلة إجابة صحيحة، بغض النظر عن المستوى المعرفي، ولقد أسفرت البحوث التي أجريت على هذا الموضوع عن نتائج متضاربة، غير أنه بعد مراجعة مقننة للبحوث انتهى بروفي Jere Brophy ، وتوم جود Tom Good إلى ثلاثة مؤشرات هادية ينبغي أن يلتفت إليها المعلمون حين يقررون تحديد صعوبة أسئلتهم:

* نسبة كبيرة من أسئلة المعلمين (يحتمل أن تبلغ ثلاثة أرباعها) ينبغي أن تكون عند المستوى الذي يستثير إجابات صحيحة.

* ينبغي أن يكون الربع الباقي عند مستوى صعوبة يستثير بعض الاستجابة من التلاميذ حتى ولو كانت الاستجابة غير تامة.

* لا يسعى أن يبلغ أى سؤال من الصعوبة حثت معجز التلاميذ عن الإجابة عنه

كليه

ولم يهتم بعض الباحثين مثل ميهاد وحازد ١٩٨٩ أنماط الأسئلة التى يطرحها المعلمون ، ولكنهما ركزا بدلاً من ذلك على النمط العام للتساؤل، ولقد اكتشما قواعد صفيه هامة غير معلنة أغفلها الباحثون الآخرون، ومثال ذلك أنهما بيئا أنه في معظم الفصول

١ - المعلم هو الذى يطرح الأسئلة

٢ - والمعلم يعرف الإجابات

٣ - وتكرار الأسئلة يتضمن أن الإجابات خاطئة وهما يذهبان إلى أن هذه القواعد الضمنية يسبغى مواجهتها على نحو مباشر إذا أراد المعلمون أن يؤدى الخطاب فى صفوفهم إلى تنمية التفكير دى المستوى الرفيع وسوف يعالج هذه النقطة معالجة أتم فيما بعد فى هذا الفصل

وقت الانتظار

ومن القضايا الهامة التى بحثت ولها علاقة بالمناقشة الصفيه والخطاب الصمى قضية معدل التبادل أو ما يعرف بوقت الانتظار Wait time ووقت الانتظار هو الفترة الفاصلة بين سؤال المعلم، واستجابة التلميذ، وبين الاستجابة ورد فعل المعلم اللاحق أو سؤال المتابعة، لقد لوحظ هذا المتغير أولاً فى الستينيات ١٩٦ وهو وقت بذل فيه جهد كبير لتحسين وتطوير المناهج التعليمية فى جميع المواد الأكاديمية، ولقد وضعت هذه المناهج الجديدة وخاصة فى العلوم والمواد الاجتماعية لمساعدة التلاميذ على تعلم كيف يسحئون، وكيف يكتشفون العلاقات بين الظواهر الاجتماعية، أو بين الظواهر الطبيعية، وكانت الطريقة الموصى بها فى جميع المناهج هى طريقة البحث inquiry أو مناقشات موجهة نحو الاكتشاف، غير أن الباحثين - على أية حال - وجدوا أن هذه الأنماط من المناقشات لم تحدث والبحث الذى قامت به روى Mary Budd Rowe فى هذا الموضوع الهام موضوع فى «صندوق البحث» فى هذا الفصل، وذلك لسببين الأول أن بحثها يبرر مشكلة هامة تتصل بالخطاب فى الصف ويقدم علاجاً للمشكلة وهو يوضح أيضاً كيف أن البحوث فى التربية تحضى أحياناً من ملاحظة لسلوك المعلم فى الصفوف العادية إلى التجريب والاختبار لممارسات جديدة



إدارة درس مناقشة

إن المناقشة الفعالة، كما هو الحال مع نماذج التدريس التي سبق وصفها تتطلب أن يقوم المعلمون بمجموعة من الأعمال أو المهام هي: التخطيط، والإدارة التفاعلية، والتقييم، وسنصف التخطيط والمهام التفاعلية في هذا الجزء يلي ذلك مناقشة الإدارة ومهام التقييم.

مهام التخطيط،

ثمة تصوران خاطئان شائعان عند كثير من المعلمين هما: أن المناقشة تتطلب جهداً تخطيطياً أقل من أنواع التدريس الأخرى، وأن المناقشات لا يمكن في الحقيقة التخطيط لها على الإطلاق؛ لأنها تعتمد على تفاعلات تلقائية بين التلاميذ، ولا يمكن التنبؤ بها. . والفكرتان خاطئتان؛ لأن التخطيط للمناقشة يتطلب جهداً كبيراً كأنواع التدريس الأخرى، وقد يتطلب جهداً أكبر، وعلى الرغم من أن التلقائية والطلاقة هامتان في المناقشات، إلا أن تخطيط المعلم المسبق هو الذي يتيح تحقيق هذه الخصائص.

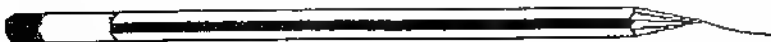
انظر إلى الغرض،

إن تحديد مدى ملاءمة المناقشة لدرس معين هو الخطوة الأولى في التخطيط للمناقشة. فإعداد الدرس، واتخاذ قرارات عن نوع المناقشة التي تدور، والاستراتيجيات المحددة التي تستخدم يجيء بعد ذلك في التخطيط، وكما وضحنا من قبل، على الرغم من أن المناقشات يمكن أن تستخدم وحدها كاستراتيجية تدريس، إلا أنها تستخدم بتواتر أكبر في ارتباطها بنماذج تدريسية أخرى، وعلى الرغم من أن الاستخدامات المعينة للمناقشة لا نهاية لها، إلا أن المعلمين يريدون لمناقشاتهم أن تحقق أحد أهداف ثلاثة سبق وصفها في الجزء السابق:

- ١ - المراجعة والتأكد من فهم التلميذ للتعين الذي كلف بقراءته.
- ٢ - أو عروض عن طريق التسميع أو السؤال والجواب أو تدريس مهارات التفكير.
- ٣ - أو المشاركة مع الخبرات.

صندوق بحث: الانتقال من الملاحظة إلى التجريب

عرضنا في الفصل الأول لمفهوم التوصل إلى علاقات بين سلوك المعلم وتعلم التلميذ بملاحظة المعلمين في الصفوف العادية، وعلى الرغم من أن



بحوث الناتج - العملية، طريقة أو مدخل هام في البحث إلا أنه اتضح أن هذه البحوث التي تركز على الممارسات الموجودة في الأساس لا تؤدي إلى تحديدات فعالة، أما في الفصل الثاني من ناحية أخرى فقد وصفنا كيف أن بعض البحوث التربوية تألفت من إجراء تجارب ومقارنة تأثير الممارسات التدريسية الجديدة كالتعلم التعاوني مع الممارسات التقليدية، وأحياناً يستخدم الباحث الملاحظة في المواقف الطبيعية والتجريب مع الممارسات الجديدة، ومن أمثلة البحوث الجيدة تلك التي انتقلت من ملاحظة المعلمين في الصفوف الدراسية العادية إلى التجريب باستخدام إجراء جديد، البحث الذي أجرى على وقت الانتظار.

ملاحظة أنماط خطاب المعلم :

لقد لوحظ متغير زمن الانتظار لأول مرة في الستينيات، في وقت بذل جهد كبير في تحسين وتطوير المناهج التعليمية في جميع المواد الدراسية تقريباً، ولقد وضعت هذه المناهج الجديدة لتساعد التلاميذ على تعلم كيف يبحثون وكيف يكشفون العلاقات بين الظواهر الاجتماعية وبين الظواهر الطبيعية بعضها والبعض الآخر، وكانت طريقة التدريس الموصى بها في المناهج التعليمية طريقة البحث أو المناقشات الموجهة نحو الاكتشاف.

وقد خاب أمل مطوري المناهج والباحثين الذين لاحظوا المعلمين العاديين وهم يدرسون هذه المناهج الجديدة في البداية؛ لأن مقدار الخطاب وجودته يقل عن توقعاتهم بكثير واعتقد البعض أن هذا حدث لأن المعلمين تنقصهم المعرفة العلمية الكافية، غير أن رو وأعوانها Mary Buold Rowe وجدوا عام ١٩٧٤ الشواهد التي تحدثت هذه الفكرة، لقد لاحظوا ٣٦ من معلمي المرحلة الابتدائية الذين تلقوا تدريباً مكثفاً في محتوى العلوم الواردة في هذه البرامج الجيدة، واتضح أن هؤلاء المعلمين لم يختلفوا في أنماط الخطاب عن من تلقوا هذا التدريب من المعلمين، كما قارنوا أنماط الخطاب التي وجدت لدى ٥٤ من العلماء البارعين الذين ساعدوا في تطوير منهج علوم معين، مع الأنماط المعتادة لدى المعلمين في الصفوف الدراسية ووجدوا أن أنماط الأسئلة، والاستجابات كانت متشابهة تشابهاً كبيراً.

ولقد أدى هذا - بهذه الباحثة وأعوانها - إلى البحث في أسباب أخرى يعزى إليها انخفاض جودة الخطاب، ولقد أظهر النمط الذي بزغ من هذه

الملاحظات المبكرة أن الخطاب في الصفوف الدراسية اتسم لا بالسميع (الأسئلة والأجوبة) فحسب بل بالسرعة أيضاً، ووجدوا أنه حين طرح المعلمون أسئلة، كانوا ينتظرون أقل من ثانية للحصول على استجابة قبل أن يتقلوا إلى طرح سؤال آخر، أو يتقلوا إلى تلميذ آخر، وأطلق على هذه الظاهرة زمن الانتظار (واحد) Wait - time ووجدوا أيضاً أنه حين قدم التلاميذ استجابة، فإن المعلمين بالمثل انتظروا أقل من ثانية قبل الاستجابة أو قبل طرح السؤال التالي، وأطلق على هذه الظاهرة زمن الانتظار الثاني Wait - time 2 .

إن هذه الملاحظات التي تتعلق بسرعة خطو الخطاب في الصف الدراسي دفعت روى وأعاونها إلى أن يطوروا مفهوم الحياة في الصف الذي يمكن أن يفسر أنماط الخطاب ويساعد على تفسير التغيرات إذا أمكن ترسيخ أرملة انتظار مختلفة، ولقد رأت روى أن الصف الدراسي يمكن تصوره كمسرح للعبة حيث يوجد بها لاعبان؛ المعلم والتلاميذ مندمجين في مناقشات، ووجد الباحثون أن أدوار المعلمين هي أن يحددوا بنية المناقشة ويقدموا توجيهات ويطرحوا أسئلة ويستجيبوا لإجابات التلميذ، وأن دور التلاميذ الوحيد أن يستجيب واحد منهم في كل مرة للمعلم، وواضح كما هو الحال في أى لعبة، أن اللعبة لا تكون ممتعة إذا كان جميع اللاعبين لا يستطيعون أن يلعبوا وأن على البعض أن يجلس على كرسى الاحتياطى معظم الوقت، ولكن يبدو أن هذا ما كان يحدث حين كان معدل الخطو والتقدم في الدرس سريعاً على هذا النحو.

تجربة زمن الانتظار :

إن دراسات روى القائمة على الملاحظة ونظرياتها أدت بها إلى أن تساءل هل إطالة فترات انتظار المعلم قد تحسن الخطاب في الصف وبالتالي تنمى عمليات التفكير العليا، ومتبعاً هذا الخط في البحث قامت بإجراء تجربة مضبوطة لترى هل يستطيع تدريب المعلمين بحيث يظنون في معدل مناقشاتهم باستخدام أرملة انتظار مدتها 3 ثوان على الأقل إذا كان معدل الخطو الأبطأ سوف يحقق أثراً هاماً في متغيرات النواتج، ولقد تم تعبئة 96 معلماً في موقعين ودربوا على استخدام أوقات انتظار مدتها 3 ثوان على الأقل وطلب من المعلمين أن يدرس كل منهم ستة دروس لتلاميذ مستمدة من مناهج تعليمية مختلفة ولصفوف دراسية ذات مستوى مختلف، وقد أعد المجربون هذه الدروس،

و درست لتلاميذ وزعوا على مجموعات تعلم تتألف كل منها من أربعة تلاميذ وسجل الدرس على شرائط تسجيل صوتي .

و وجدت روى أن سلوك المعلم قد تغير نتيجة لتدريبه على استخدام فترات انتظار أطول ، وحدث انخفاض كبير من ٣٨ سؤالاً كل ١٥ دقيقة إلى ٨ أسئلة كل ١٥ دقيقة ، وذلك بعد التدريب على إطالة وقت الانتظار ، كما أن عدد أسئلة المعلومات التي طرحها المعلمون انخفض من ٨٢ سؤالاً إلى ٣٤ ، في حين رادت أسئلة « التعمق والأسئلة التي تثير التفكير زيادة ذات مغزى » .

ولقد افترض الباحثون أنه إذا كان المعلمون يستطيعون أن يبطئوا معدل خطوهم فإن هذا السلوك سوف يؤثر في طريقة استجابة التلاميذ ، وفيما يلي ملخص للنتائج :

* زاد طول استجابات التلميذ من ٨ كلمات في الاستجابة في ظل المعدل السريع إلى ٢٧ كلمة في ظل المعدل الأبطأ ، وهذا يعني أن التعبيرات التي استخدمها التلاميذ كانت أطول بشكل ملحوظ ، بعد أن درب المعلمون على استخدام زمن انتظار أطول .

* إن عدد الاستجابات التي تصدر دون حث أو طلب زاد متوسطها من ٥ إلى ١٧ .

* إن الإخفاقات في الاستجابة « لا أعرف » أو « الصمت » تناقصت ، وقبل التدريب بلغ النقص في الاستجابات أحياناً ٣٠٪ وأن هذا تغير جذرياً إلى أقل من ٥٪ حين بدأ المعلمون في الانتظار ٣ ثوان على الأقل لفتح للتلاميذ أن يفكروا .

* قدم التلاميذ شواهد أكثر تدعم الاستنتاجات التي كانوا يتوصلون إليها حين زادت فترة الانتظار .

* سأل الطلاب أسئلة أكثر ، وزاد عدد استجابات توضيح السببية والاستجابة دون طلب مع إبطاء المعدل .

إن ما كان ملفتاً للنظر في هذه الدراسة وفي دراسات أخرى ما يأتي :

١ - إن ترك المعلمين لهذه النزعات الطبيعية ، كان يجعلهم يعضون في التعليم بسرعة كبيرة مما يحول دون تحقيق حوار جاد .



٢ - وأن تدخلا بسيطاً مثل الانتظار يمكن أن يحقق تغييرات واضحة في أنماط الخطاب.

٣ - وأن تعلم الانتظار يؤدي إلى طرح المعلمين لأسئلة أقل، ولكنها أكثر أهمية، وإلى استجابات مختلفة من التلاميذ.

٤ - وأنه حين يتاح للتلاميذ وقت أطول فإن استجاباتهم «لا أعرف» تقل كما يزداد طولها وتغير أيضاً جودة الاستجابات.

٥ - وأن التلاميذ الذين زادت في فصولهم فترة الانتظار من قبل معلمين، اندمجوا في تفكير تأملى موجه نحو البحث.

وثمة نتيجة هامة أخرى للدراسة، وهى النموذج الذى قدمته للباحثين التربويين، إنها برهنت على أنه كيف يمكن عن طريق ملاحظة السلوك الطبعي للمعلم، أن يحدد ويميز الباحثون (التعليم السريع المعدل) والذى اعتقد أنه يعوق التعليم الجيد، وأن يتكروا استراتيجيات جديدة (وقت - الانتظار) يمكن أن توضع موضع الاختبار بعد ذلك لتبين ما إذا كان قد أثر فى سلوك التلميذ وتعلمه.

معرفة التلاميذ:

إن الإلمام بمعرفة التلاميذ السابقة هام فى تخطيط المناقشة كما هو هام فى تخطيط أنواع الدروس الأخرى، والمعلمون ذوو الخبرة يعرفون أنه ينبغي عليهم أن يدخلوا فى اعتبارهم مهارات تلاميذهم فى الخطاب وفى الاتصال والتواصل، إنهم يهتمون، على سبيل المثال، بكيف سيتجيب تلاميذ معينون فى الصف على نحو مختلف للأنواع المختلفة من الأسئلة أو المحاور، ويتنبأون بأن البعض سوف يريد التحدث طول الوقت، بينما يتردد الآخرون فى قول أى شيء وعند تخطيط المناقشات، من الأهمية بمكان أن تبتكر طرقاً تشجع على مشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ولا تقتصر على النابهين من التلاميذ، وأن يكونوا مستعدين بالأسئلة والأفكار التى تستثير اهتمامات وميول جماعة التلاميذ المتنوعة، وسوف نتناول هذه النقطة بتفصيل أكبر فيما بعد.

تخير مدخلاً أو طريقة :

هناك أنواع عديدة مختلفة من المناقشات والنوع الذى تختاره ينغى أن يعكس أغراض المعلم وطبيعة التلاميذ المشاركين.



تبادل التسميع أو الأسئلة والأجوبة Recitation Exchange : على الرغم من أن التسميع (السؤال والجواب) كثيراً ما يرتبط بالتعليم المباشر، إلا أنه في حالات كثيرة يستخدم استخداماً مفرطاً، ومع ذلك فإن له مكانه، وأحد استخداماته الهامة، هو حين يسأل المعلمون التلاميذ أو يطلبون منهم أن يصغوا أو يستمعوا إلى معلومات عن موضوع معين أو يقرأوا عنه، والتعيين القرائي في التاريخ قد يتفاوت في طوله فقد يكون فقرة واحدة، أو كتاباً بأكمله، وحديث المعلم عن أنساق أو نظم التبيؤ-ecosys- tems قد يكون طويلاً بحيث يستغرق أربع ساعات من المحاضرة، وقد يكون قصيراً ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق ، كل من هذين قد يتناول موضوعات متنوعة، ويطلب المعلمون عادة من التلاميذ أن يقرأوا أو يستمعوا لهدف معين في أذهانهم أحياناً يتم ذلك لمعرفة معلومات هامة عن الموضوع، وفي أوقات أخرى ليألفوا مؤلفاً معيناً، ونمطاً معيناً من الأدب، أو وجهة نظر أو تفسير بعينه، وجلسات الأسئلة والإجابات القصيرة (مناقشات التسميع أو إعادة السرد) التي تتعلق بمواد كُتف التلاميذ بقراءتها، أو تتعلق بمحاضرة تلفوها - قد تزود المعلمين بوسائل لمراجعة فهم التلميذ ولإثارة دافعية التلاميذ ليقوموا بقراءة الأجزاء التي طلب منهم قراءتها، أو ليستمعوا بعناية وانتباه حين يتحدث المعلم.

المناقشة القائمة على مشكلة Problem - based Discussion : تستخدم

المناقشات أحياناً لدمج التلاميذ في تفكير عالي المستوى، وبالتالي إثارة دافعيتهم للاستقصاء الفكري، والعقلي، وهذه المناقشة عادة ما تكون جزءاً من نوع من التدريس الذي يدور حول مشكلة، وعلى الرغم من أنه قد تم تطوير عدد من المداخل والطرق، إلا أنها جميعاً ذات بنية مشتركة، حيث يبدأ المعلم الدرس بأن يعرض على التلاميذ واقعة أو حدثاً خلافياً discrepant event ، أو نقاطاً غامضة mystery spots وتعني الفكرتان وجود مواقف محيرة غير قابلة للشرح على نحو مباشر، مثل أن تبدو المياه وهي تجري صاعدة التل، وتغير المعدن عند تسخينه، والبيانات الاجتماعية التي تعارض الحكمة التقليدية، وبما أن هذه المواقف محيرة للتلاميذ، وتخلق تناقضاً معرفياً عندهم، فإنها تشير دافعيتهم ليفكروا، وعند استخدام هذا المدخل، يشجع المعلمون التلاميذ على أن يطرحوا أسئلة، ويجمعوا بيانات إمبريقية، ويصوغوا نظريات وفروضاً تشرح وتفسر الموقف الممثير، وفي هذا النوع من المناقشة يساعد المعلمون التلاميذ على أن يصبحوا على وعى بعمليات استدلالاتهم ويدرسون لهم مراقبة استراتيجياتهم في التعلم ويعلمونهم تقويمها.

المناقشة القائمة على المشاركة Sharing - based Discussion : كثيراً ما

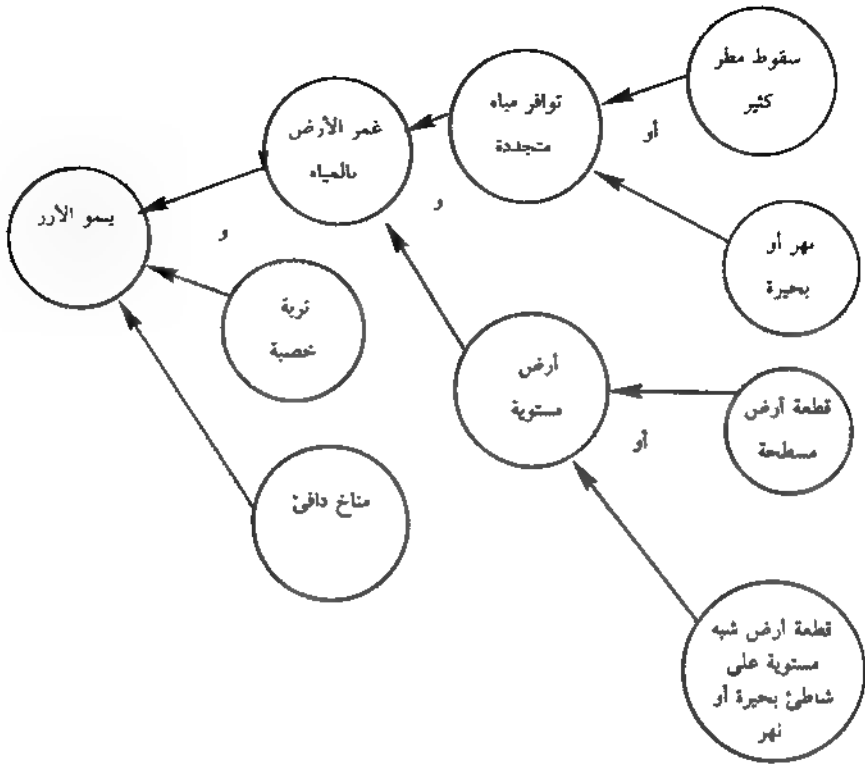
يجري المعلمون مناقشات بغرض مساعدة التلاميذ على تنمية معنى مشترك من خبرات

شائعة أو مشتركة، أو بحيث يواجه الواحد الآخر، بآراء مختلفة، وقد يطلب من الأطفال الأصغر سنًا أن يتحدثوا عن ما تعلموه من زيارتهم لحديقة الحيوان، أو لمزرعة يرتقال وقد يطلب من التلاميذ الأكبر سنًا أن يتحدثوا عما تعلموه من تجربة العلوم التي أجروها جميعًا أو من الرواية التي قرأوها، وكثيراً ما تدور المناقشة حول وقائع معاصرة هامة مثل حلف عسكري، أو تشريع جديد عن الإجهاض، أو كارثة طبيعية بحيث يمكن فحص وجهات النظر المختلفة، وهذا النوع من المناقشة يختلف عن مناقشة إعادة السرد التي تدور حول مشكلة، حيث يدفع المعلمون التلاميذ ليفكروا ويستدلوا. إن المناقشة القائمة على المشاركة تساعد التلاميذ على أن يشكلوا تفكيرهم وآراءهم على نحو مستقل وأن يعبروا عنها، وعن طريق الحوار حول الخبرات المشتركة ومناقشة معنى هذه الخبرات يتم صقل وتنقية وغريلة الأفكار وتوسيعها وتطرح أسئلة للدراسة مستقبلية.

ضع خطة :

إن خطة درس المناقشة تتألف من مجموعة من الأهداف ومن ملخص للمحتوى وعناصره، وينبغي أن تتضمن الخطة ليس المحتوى المستهدف بل وكذلك فقرة مركزة عن الموضوع، أو وصفاً لحدث محير أو قائمة من الأسئلة، وإذا كانت المناقشة تلى محاضرة، فإن من المحتمل أن يتوافر لدى المعلم مسبقاً مضمون المحتوى فى عقله، وأنه استقصى وفحص العلاقات التصورية والمفاهيمية الهامة التى تتعلق بمحتواها، وحين تلى المناقشة قراءة كلف بها التلاميذ، فإن المعلمين ذوى الخبرة يعرفون أن عليهم أن يقرأوا المواد التى كلفوا التلاميذ بقراءتها، وفى معظم الحالات ينبغي أن يكونوا قد أخذوا مذكرات مكشفة ليس عن حقائق محددة، وإنما أهم من ذلك عن الأفكار الرئيسية، وعن وجهات النظر، وعن العلاقات الأساسية أو المفتاحية البارزة فى المقروء.

وأحياناً يجد المعلمون أن استخدام أسلوب نسيج المفاهيم Conceptual web خطة مفيدة. إن الشبكة أو النسيج يوفر صورة بصرية للخصائص والعلاقات التى تدور حول فكرة مركزية، ولكى تعد شبكة مفاهيمية أو نسيجاً عليك أن تحدد الأفكار المفتاحية المرتبطة بموضوع معين، وأن ترتبها فى نمط منطقي أو آخر، والشبكة المفاهيمية أو النسيج أحياناً يمكن أن يكون على صورة رسم توضيحي ذى تنظيم هرمي، وأحياناً نركز على العلاقات العلية والشكل ١، ٤ يوضح مثلاً لنسيج مفاهيمي يركز على مجموعة من العلاقات السببية :



الشكل ٤.١: نسج مفاهيمي Conceptual Web

وسوف يتبين المعلمون أن الانتباه المعنى به للإعداد سوف يساعد مساعدة كبيرة وهم يعملون على توضيح التفاصيل للتلاميذ، وهم يساعدونهم على الفهم، وعلى التفكير ذي المستوى الرفيع، وطرح أسئلة على التلاميذ في بعض أنواع المناقشات يمثل ملمحاً أساسياً، ويحتاج المعلمون عند إعدادهم لاستراتيجية السؤال أن يلتفتوا إلى المستوى المعرفي للتلاميذ وللمستوى الصعوبة.

وخلال العقود الثلاثة الماضية، تم تطوير عدة أنماط لتصنيف المستوى المعرفي لأسئلة المعلم، ومعظم أنظمة أو أنماط الأسئلة بينها تشابهات، وكلها تنظر إلى الأسئلة من حيث المعالجة والتجهيز المعرفي الذي على التلاميذ القيام به، وتصنيف بلوم للأهداف التعليمية أو التربوية إحدى الوسائل التي يستخدمها المعلمون في تصميم أسئلة المناقشة الصفية، والجدول ٤،٢ يوضح الفئات الستة للأسئلة الصفية وأمثلة لكل منها

جدول ٤,٢
لسته أنواع من الأسئلة وفق تصنيف بلوم

المستوى (١) المعرفة	أين تقع محافظة المنوفية؟	استرجاع معلومات وحقائق
المستوى (٢) الفهم	ما الذى يمثله الرمز يد٢؟ ما الفرق بين خط الطول وخط العرض؟	استخدام المعلومات
المستوى (٣) التطبيق	إذا كان لدى محمد لوحًا من الخشب طوله ١٢ مترًا ما عدد الألواح التى يستطيع صنعها إذا كان طول اللوح مترين؟	تطبيق المبادئ
المستوى (٤) التحليل	لماذا تعتقد أن السائل الأحمر يتحرك؟ لماذا تفقد بعض الأشجار أوراقها فى الشتاء؟	شرح العلاقات أو القيام باستنتاجات
المستوى (٥) التركيب	إذا لم تنجح الثورة المصرية عام ١٩٥٢ كيف كان يمكن أن تكون الحياة فى مصر الآن؟ ماذا يمكن أن يحدث لو طرا على الكرة الأرضية ارتفاع مستمر فى درجة الحرارة.	القيام بتنبؤات
المستوى (٦) التقويم	أى رواية تعتقد أنها أفضل قطعة أدبية؟ ما رأيك فى برنامج إعادة تدوير النفايات	إصدار أحكام أو التعبير عن آراء



وكما قلنا من قبل فإن البحوث التي أجريت عن آثار استخدام الأنماط المختلفة من الأسئلة ما تزال غير واضحة، غير أن المعلمين المبتدئين ينبغي أن يتذكروا دوماً حقيقة هامة، وهى أن الأسئلة المختلفة تتطلب أنواعاً مختلفة من التفكير - وأن الدرس الجيد ينبغي أن يضم أسئلة من المستوى المنخفض وأخرى من المستوى العالى، وإحدى طرق تحقيق هذا أن نبدأ بطرح أسئلة بسيطة تتطلب استرجاعاً لمعلومات لتبين هل ألم التلاميذ بالافكار الأساسية موضع النظر، وأن يلي ذلك أسئلة الفهم والتحليل (أسئلة لماذا) ثم نختم بأسئلة أعمق وأكثر إثارة للتفكير، أسئلة تركيب وتقويم.

مقترحات لتحسين مهارتك فى طرح الأسئلة والإصغاء

- ١ - تحدث قليلاً واسأل كثيراً.
- ٢ - استخدم نظاماً من أنظمة التصنيف لتحلل أسئلتك كأساس لتحسينها.
- ٣ - استخدم أسئلة تباعدية أكثر.
- ٤ - تجنب الأسئلة التى يجاب عنها بنعم أو لا.
- ٥ - حاول أن تسأل أسئلة أكثر تحث التلاميذ على استخدام مستويات تفكير أعلى.
- ٦ - قوم أسئلتك من حيث العمليات العلمية والمنهجية التى ينبغى على تلامذتك استخدامها فى أنشطة الاكتشاف الموجه.
- ٧ - سل أسئلة أكثر لتكتشف مواهب تلاميذك.
- ٨ - لا تنهى مناقشة الجواب «الصحيح».
- ٩ - زد وقت انتظارك لإجابات التلاميذ بحيث تكون ثلاث ثوان على الأقل .
- ١٠ - أدر النقاش بحيث يحقق تفاعلات بين التلاميذ بدرجة أكبر، ويكون على شاكلة ما يجرى من نشاط فى كرة السلة، وليس على طريقة لعب كرة الطاولة مدرس - تلميذ، وتلميذ - مدرس.
- ١١ - تجنب أو قلل المكافآت أثناء المناقشة.
- ١٢ - ابحث عن كذا . . . عبارة جيدة تقولها للأفراد فى المناقشات الخاصة.
- ١٣ - تجنب طرح أسئلة متعددة.



١٤ - تجنب رد الفعل المبالغ فيه .

١٥ - اطلب من التلاميذ أن يوضحوا تلك الأجزاء من عروضهم لأفكارهم التي تنسم بالخطأ والغموض .

١٦ - احذر التعليمات المبالغ فيها، من قبل التلاميذ أو من قبلك كمدرس .

١٧ - اطلب من التلاميذ أن يلخصوا .

١٨ - نمّ أساليب إصغائك وإصغاء أو استماع تلاميذك .

١٩ - نمّ فترات الصمت عندك وعند تلاميذك .

٢ - اطرح أسئلة ثلاث مستوى تلاميذك وفقاً لمستويات النمو المعرفي عند يياجيه .

٢٠ - لتوجيه تلاميذك نحو ابتكار أكبر ومستوى تفكير عال :

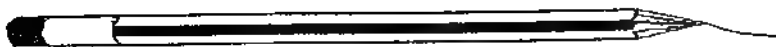
أ - اسأل كثيراً من الأسئلة من نوع ماذا لو أن .

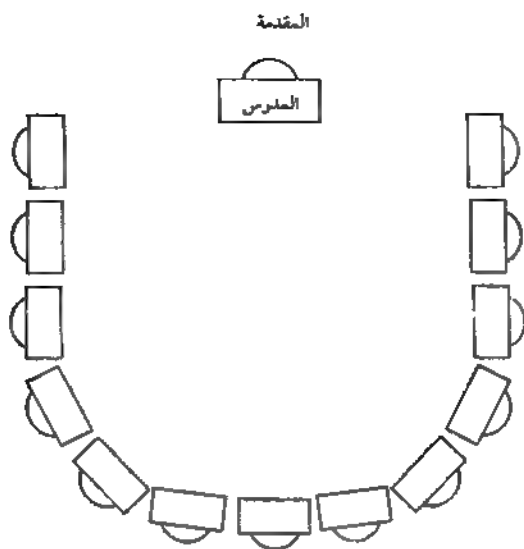
ب - سلهم أسئلة ذات توجه مستقبلي .

ج - سلهم أسئلة من نوع كيف يمكن أن

استخدم المساحة الفيزيقية المكانية استخداماً مناسباً :

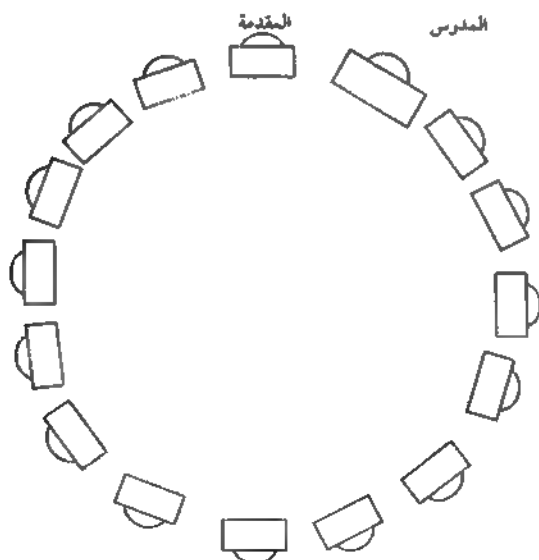
ومن المهام التخطيطية الأخرى تلك التي تتطلب وتتضمن الترتيبات للاستخدام المناسب للسعة المكانية، ولقد ناقشنا في فصول أخرى كيف أن الأنماط المختلفة من ترتيب مقاعد جلوس الطلاب في الصف تؤثر في أنماط التوصل والاتصال في حجرة الدراسة وأفضل ترتيب للمقاعد في المناقشات هو ترتيبها على شكل حرف U وعلى شكل دائرة الشكل ٢، ٤ ، ٣، ٤ وهذان النمطان من الترتيب للمقاعد يتيحان للتلاميذ أن يرى كل منهم الآخر .





شكل ٤,٢

ترتيب المقاعد على شكل حرف يو U



شكل ٤,٣

ترتيب المقاعد على شكل دائرة



ويمكن تحقيق هذا الترتيب في معظم الصفوف الدراسية، وحل مهما بعض المزايا وبعض العيوب التي ينبغي الالتفات إليها:

الحلوس على شكل «يو» U - Shape Seating pattern : حيث يكون المعلم في المقدمة عند فتحة الحرف U فإن هذا يتيح له سلطة أكبر، وهو ملمح هام، حين يكون العمل مع مجموعات من التلاميذ لا تتوافر لديها مهارات المناقشة، فالسورة متاحة لهم، وكذلك اللوحات القابلة للقلب Flip Chart والتي تستخدم أثناء النقاش، ويستطيعون أن يتحركوا داخل حرف U ليتفاعلوا ويحتكوا بتلاميذ معينين عن قرب حين تظهر الحاجة لذلك، وعيب هذا الترتيب أنه يبعد المعلم، أو قائد النقاش عن التلاميذ انفعاليًا بسبب المسافة بينهم، كما يؤدي إلى طول المسافة الفيزيائية بين التلاميذ الذين يجلسون عند رأس النمط والذين يجلسون عند نهايته أو طرفه.

نمط الجلوس في دائرة Circle seating pattern : إن هذا النمط من ناحية أخرى يقلل إلى أقصى حد المسافة الانفعالية والفيزيائية بين المشاركين ويزيد الفرص لأقصى حد ليستحدث الطلاب بحرية الواحد مع الآخر، ومن نواحي قصور هذا الترتيب، أنه يكف الحركة الحرة للمعلم نحو السورة أو بين التلاميذ؛ ذلك أن المعلم يجلس مع التلاميذ في الدائرة.

وكثير من المدارس الابتدائية والثانوية الآن لديها أثاث وخصائص أخرى تجعل الحركة من ترتيب معين للمقاعد إلى ترتيب آخر ممكنة، وسوف يواجه المعلمون في بعض الحالات مواقف تحد هذه الإمكانيات بدرجة كبيرة، ومثال ذلك، أن بعض معامل العلوم ودروس الورش بها مناضد ثابتة تجعل تحريك الأثاث محالاً، وبعض دروس الدراما ودروس الأدب العربي والأدب الإنجليزي قد تتم في مسرح المدرسة وبه مقاعد ثابتة، إن هذه الظروف تتطلب أن يواجه المعلمون مشكلات خاصة ويعملون على حلها، وبعض معلمى العلوم ذوى الخبرة يجعلون التلاميذ يقفون أثناء جلسات النقاش على شكل حرف U ومعلمو الأدب يجعلون تلاميذهم يجلسون على أرضية المسرح. وثمة اعتباران هامين عند اتخاذ قرارات تخطيطية تتصل بالمكان قبيل المناقشة وهما: خصائص المساحة المكانية في الصف الدراسي وتفضيلات المعلم الشخصية.

المهام التفاعلية

لكي تنجح المناقشات التي يشارك فيها الصف كله، فإن الأمر يتطلب مهارات اتصال وتفاعل متقدمة ومتضمنة من جانب كل من المعلمين والتلاميذ، وتتطلب أيضاً معايير تدعم التبادل غير المقيد والاحترام المتبادل، والمعلم كقائد للنقاش ينبغي أن يوجه المناقشة بوضوح حتى لا تتشعب، وأن يبقها في مسارها بإعادة النقاش إذا ابتعد

عن الموضوع ويشجع المشاركة بالاستماع بعناية لجميع الأفكار ووجهات النظر وبالمساعدة في حفظ سجل للمناقشة.

التهيئة وتركيز النقاش:

تسم كثير من المناقشات الصفية بالكلام وكثرته، وكثير منه، قد لا يتعلق بالأهداف الرئيسية للدرس أو بتشجيع التلميذ على التفكير، والمناقشة الفعالة، كعرض البيان الفعال تتركز بوضوح حول نقطة، وينبغي أن يشرح المعلمون في البداية أغراض المناقشة، وأن يهيئوا التلاميذ للمشاركة، وأن يطرحوا سؤالاً محدداً، وأن يثيروا المسألة أو القضية المناسبة، وأن يعرضوا موقفاً محيراً يرتبط بالموضوع، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة في صيغة يستطيع التلاميذ فهمها والاستجابة لها، وصياغة السؤال المركزي والتعبير عن المسألة المثارة بوضوح أحد مفاتيح المساعدة على بدء مناقشة جيدة وثمة طريقة أخرى للتهيئة ولإثارة اهتمام التلميذ مثل السؤال الذي بدأت به المناقشة أو المحور، والذي يتعلق بخبرات ومعرفة التلاميذ السابقة.

إدارة المناقشة أو تنفيذها:

ومع تقدم المناقشة التي تضم الصف كله، تظهر كثير من الظروف والملابسات التي تبعد النقاش عن مساره، وسوف يحاول التلاميذ في بعض الحالات عن قصد أن يتعدوا بالمعلم عن الموضوع، ومثال ذلك، حين يريدون التحدث عن مباراة كرة القدم التي تمت يوم الجمعة الفائت بدلاً من الحديث عن أسباب الحرب العالمية الأولى، فإن الحديث عن مباراة كرة القدم شيء حسن إذا كان هذا هو هدف الدرس، ولكنه ليس ملائماً إذا كان الهدف تنمية قدرة التلميذ على التفكير والاستدلال.

ومثال آخر، للخروج عن المسار حين يعبر التلميذ عن فكرة أو يطرح سؤالاً لا علاقة له بالموضوع أو علاقته به محدودة جداً، وهذا يحدث كثيراً وخاصة مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التركيز على الأعمال المدرسية، ومن المحتمل أيضاً أن يحدث هذا مع التلاميذ الأحداث الذين لم يُعلِّموا الإصغاء أو الاستماع الجيد ومهارات المناقشة.

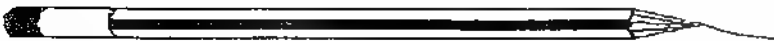
وفي الحالتين يقدر المعلمون الفعالون ما يعلمه التلاميذ قائلاً: «أنت تتحدث الآن عن مباراة يوم الجمعة، أو عن قضاء والدك لوقت طيب في نهاية الأسبوع الفائت في الإسكندرية، ثم توجه انتباه الفصل إلى الموضوع بتعليق مثل «إن الحديث عن المباراة يلبو مثيراً لشوقكم جميعاً واهتمامكم وسوف أتيح لكم هذا خلال الدقائق الخمس الأخيرة من الحصة، ولكن علينا الآن أن نعود إلى السؤال الذي طرحته» أو «أنا أعرف أنك مهتم بما عمله والدك في الإسكندرية، وأود لو تحدثني عن ذلك في فرصة العناء، والآن علينا أن نتحدث عن...»

حفظ السجلات : معظم المعلمين يعرفون أن التبادل اللفظي أثناء المناقشة يتقدم بنظام أكبر إذا احتفظوا بنوع من التسجيل التحريري للمناقشة وهي تتقدم . وكتابة أفكار التلاميذ الأساسية على السبورة، يوفر هذا السجل المكتوب، وقد يتألف هذا من شبكة مفاهيمية توضح الأفكار المختلفة والعلاقات التي نوقشت .

ومن المشكلات التي تواجه المعلمين المبتدئين في حفظ سجل للمناقشة، هو تحديد مدى التفاصيل التي تضمن في هذا السجل؛ لأنه لا تكتب ولا ينبغي أن تسجل جميع الأفكار . إن هذه القرارات، تعتمد فيما هو واضح على طبيعة التلاميذ المشاركين وعلى أغراض النقاش، وحين يعمل معلم مع مجموعة تنقصها الثقة في مهارات الخطاب، قد يكون من الأفكار الجيدة أن تسجل أكبر قدر ممكن . ف رؤية أفكار كثيرة على السبورة يوفر عرضاً عاماً بالأفكار الجيدة الكثيرة التي صدرت عن الجماعة، ويمكن أن تشجع المشاركة، وقد يريد المعلم حين يعمل مع مجموعة أكثر عزة وأكثر ثقة بنفسها أن يسجل قائمة بالكلمات المفتاحية، وبالتالي يتيح لها فسحة أكبر لتبادل الأفكار والآراء بحرية وانفتاح .

وإذا طلب المعلم من تلاميذه على وجه التحديد أن يعبروا عن نظرياتهم وأفكارهم عن موضوع، فمن الأمور الهامة أن يكتب قائمة بجميع الأفكار وأن يعاملها بالتساوي، بغض النظر عن جودتها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، إذا ركزت الأسئلة عن الاسترجاع المباشر، والإجابات الصحيحة، فإنه ينبغي أن تسجل فحسب الإجابات الصحيحة، أما عن كيفية الاستجابة للاستجابات الخاطئة فسوف نناقشها .

الاستماع لأفكار التلاميذ : من أساليب النقاش المفضلة التي يستخدمها كثير من المعلمين عند مستوى المدرسة الثانوية والكلية أن تبني وجهة النظر المخالفة، ويستخدم المعلمون هذا الأسلوب عن قصد، ولو أن هذه الطريقة يمكن أن تؤدي إلى احتدام النقاش بين المعلم وعدد قليل من التلاميذ المفوهين، إلا أنها لا تؤدي عملها أداء طيباً مع التلاميذ الصغار، أو مع التلاميذ الأكبر سناً الذين تنقصهم مهارات الاتصال اللفظي الجيدة . إن الجدول والمناظرة تشير الانفعالات، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يثير الإمكانات الدافعية إلا أنه قد يشتت انتباه التلاميذ ويبعده عن الموضوع، كما أن هذا يؤدي بكثير من التلاميذ الأمل إلى الخجل والأقل في البيان والإفصاح - إلى الانطواء والبعد عن المشاركة، وإذا كان هدف المعلم مساعدة التلاميذ على فهم درس وعلى توسيع وتعميق تفكيرهم، فإنه ينبغي عليه أن يستمع بدقة وعناية لأفكار كل تلميذ، وفي هذه الحالة ينبغي أن يعلق المعلم أحكامه وأن يكون توجّهه باحثاً مستقصياً متسائلاً، بل أن يتحدى التلاميذ ويجادلهم .



استخدام وقت الانتظار Using Wait-Time : لقد ناقشنا فى وقت مبكر كيف أن أعداداً كبيرة من المعلمين لا يتيح للتلاميذ وقتاً كافياً ليفكروا ويستجيبوا، وهناك فيما يحتمل عدة أسباب لذلك؛ أحدها أن ثمة معياراً ثقافياً قوياً فى مجتمعنا مضاداً للصمت، والصمت يجعل كثيراً من الناس غير مستريحين، وترتيباً على ذلك فإنهم يسارعون ليحافظوا على استمرار المناقشة، والسبب الثانى أن انتظار استجابة التلميذ يمكن أن تدرك من قبل المعلمين على أنها مهددة لمعدل تقدم الدرس وقوة دفعه، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الصمت أو الانتظار يمكن أن يتيح للتلاميذ غير المندمجين الفرص للبدء فى التحدث أو إساءة السلوك، وعلى الرغم من أن كثيراً من الظروف السياقية تؤثر فى وقت الانتظار، فإن التوصيات العامة هى أن يمارس المعلمون المبتدئون ويتدربوا على الانتظار على الأقل ٣ ثوان لاستجابة التلميذ، وأن يسألوا السؤال مرة أخرى، أو بطريقة مختلفة جداً، إذا لم توجد أى استجابة، ولا يتقل مطلقاً إلى سؤال ثان دون إغلاق السؤال الأول، وينبغى أن يكون مقدار زمن الانتظار أقل بالنسبة لأسئلة الاسترجاع المباشرة وأكبر للأسئلة التى تستهدف التفكير ذا المستوى الرفيع والمحتوى الأكثر تعقيداً، وبعد صدور استجابة التلميذ، ينبغى أن ينتظر المعلمون وقتاً كافياً قبل المضى قدماً.

الاستجابة لإجابات التلميذ : حين يستجيب التلاميذ استجابة صحيحة لأسئلة المعلم، فإن المعلمين الأكفاء يصدقون على الإجابة الصحيحة بتعبيرات مؤيدة مختصرة مثل، هذا صحيح «نعم وصح» إنهم لا يقضون وقتاً يقدمون فيه ثناء عاطفياً، ومعظم المعلمين يتعلمون هذه السلوكيات بسرعة، غير أن الاستجابة للاستجابات الخاطئة أو للاستجابات الناقصة موقف أكثر تعقيداً.

١ - قلر واحترم الاستجابة الخاطئة أو الأداء الخاطئ بطرح السؤال الذى تعتبر هذه الاستجابة هى إجابته الصحيحة.

ومثال ذلك : إذا أجاب التلميذ عن السؤال : من أول رئيس لجمهورية مصر العربية، بالإجابة : جمال عبد الناصر، فعليك أن تطرح السؤال الذى يكون إجابته الصحيحة هى : جمال عبد الناصر، كأن تقول من قاد حركة الضباط الأحرار وأسسها.

٢ - قدم للتلميذ مساعدة أو حثاً وإلماًعاً. وعلى سبيل المثال الأسئلة الآتية :

- هل كان للرتبة العسكرية أثر فى اختيار رئيس الجمهورية الأول.

- هل كان عدم استقرار الأمور للثورة عاملاً من عوامل اختياره؟

٣ - أشعر التلميذ بالمسئولية.

ومثال ذلك : أنت لا تعرف محمد نجيب باعتباره أول رئيس للجمهورية في مصر أعتقد أنك لو سئلت غداً نفس السؤال فسوف تعرف الإجابة الصحيحة .

الاستجابة لأفكار التلميذ وآرائه : على الرغم من أن فن طرح الأسئلة هام في المناقشات الفعالة، إلا أن الأنماط السلوكية اللفظية الأخرى للمعلمين مساوية في الأهمية، وخاصة تلك التي تستجيب لأفكار التلاميذ وآرائهم، وهذه الاستجابات تستهدف توسيع أفق التلاميذ وزيادة وعيهم بعمليات تفكيرهم، والتعبيرات أو الأسئلة، كالتي تلي، توضح كيف تعمل هذا:

« تأمل أفكار التلاميذ وتساءل إزاءها؟

« لقد سمعتك تقول كذا... »

« إن ما أعتقد أنك تخبرني به هو كذا... »

« إن هذه فكرة مثيرة للاهتمام، ولم تطرأ على ذهني قط بهذه الطريقة... ».

« احفز التلاميذ على أن يلتفتوا إلى البدائل :

« إن هذه فكرة غامضة، وأنا أساءل: هل نظرت إلى هذه الفكرة كبديل... »

« لقد قدمت وجهة نظر في هذه المسألة، كيف يمكن مقارنتها بوجهة النظر التي عبر عنها فلان...؟ ».

« لقد عبرت فائزة عن وجهة نظر تثير الاهتمام، وأنا أساءل: هل هناك من يريد

أن يقول سبب موافقته أو عدم موافقته على فكرتها. »

« وهل تعتقد أن المؤلف يوافق على فكرتك؟ ولماذا؟ أو لماذا يعترض عليها؟

« ابحث عن التوضيح:

« أعتقد أن لديك فكرة جيدة، ولكن الأمر قد اختلط علىّ هل تستطيع أن توسع

فكرتك قليلاً لتساعدني على فهمها فهمًا أشمل؟ ».

« عنون عمليات التفكير واطلب شاهداً يدعمها ويساندها

« يبدو لي كما لو أنك تجري تجربة عقلية على هذه البيانات؟

« لقد توصلت إلى استبطاء قوى جداً من المعلومات التي قدمت لك .

« هل تستطيع أن تفكر في تجربة تضع هذا الفرض موضع اختبار جيد. »

« ماذا لو أخبرتك (قدم لي معلومات جديدة)؟ ما تأثير ذلك على فرصتك؟

« إن هذا موقف مشوق، ما هي القيم التي أدت بك إلى هذا؟

« إذا كان كل شخص يتوقف عن الحكم الذي عبرت عنه حالاً، ماذا تكون نتيجة

ذلك؟ ».



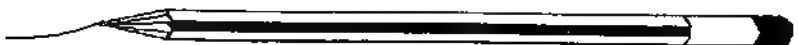
التعبير عن الآراء : كثير من المعلمين المبتدئين غير واثقين فيما إذا كان ينبغي عليهم أن يعبروا عن أفكارهم وآرائهم أثناء المناقشة أو يحجبوها، وعلى الرغم من أن المعلمين لا يريدون أن يسيطروا على المناقشات أو يجعلوها تبدو كما لو أنهم الوحيدون الذين لديهم أفكار جيدة، إلا أن التعبير عن الأفكار بطريقة سليمة يمكن أن يكون مفيداً. إنه يوفر فرصاً للمعلمين ليعرضوا نماذج لعمليات استدلالهم وتفكيرهم، وأن يوضحوا للتلاميذ الطريقة التي يعالجون بها المشكلات، وتنقل أيضاً للتلاميذ أن المعلم يرى نفسه كجزء من مجتمع التعلم مهتم بمشاركة الأفكار واكتشاف المعرفة

إنهاء أو اختتام المناقشة :

وكما هو الحال في أنواع الدروس الأخرى فإن المناقشات تتطلب التآدي إلى نهاية سليمة، والمعلمون الفعالون يعملون هذا بطرق متنوعة، فقد يختارون في بعض الحالات أن يلخصوا في جمل قليلة ما قيل، ويحاولون أن يربطوا الأفكار المختلفة معاً وأن يصلوها بموضوع أكبر يوضح موضع الدرس، وفي حالات أخرى، قد يريد المعلمون أن يختتموا المناقشة بعرض مختصر يبرز المعلومات الجديدة أو التي سبقت دراستها، وبعض المعلمين يطلب من التلاميذ تلخيص المناقشة بطرح سؤال مثل : « ما الشيء الرئيسي الذي خرجت به من مناقشتنا اليوم؟ » و « ما أكثر نقاط المناقشة إثارة في اعتقادك؟ ».

استخلاص من المناقشة :

ينبغي من وقت إلى آخر القيام باستخلاصات من المناقشة، والتركيز لا ينصرف إلى محتوى المناقشة بل إلى الطريقة التي تتقدم بها المناقشة، ولكي يقوم المعلمون باستخلاص ناجح ينبغي أن يعلموا التلاميذ الفروق بين المناقشة نفسها، والاستخلاص منها، ثم يطرحون أسئلة مثل : كيف مضت مناقشتنا اليوم فيما تعتقد؟ هل أتحنا لكل فرد فرصة للمشاركة؟ هل استمع كل منا لأفكار الآخر؟ هل ظهرت أوقات أثناء المناقشة بدا أننا عاجزون عن التقدم فيها؟ ولماذا؟ وما الذي ستطيع عمله جميعاً في المرة القادمة لجعل مناقشتنا أكثر تشويقاً وإثارة للتفكير؟



بيئة التعلم ومهام الإدارة

إن كثيراً من مهام الإدارة التى وصفت فى الفصول السابقة تنطبق أيضاً على دروس المناقشة، وعلى سبيل المثال، فإن تحقيق معدل تقدم وخطو درس على نحو مناسب، ومعالجة سوء السلوك بسرعة وحسم - نمطان سلوكيان إداريان هامين عند إجراء مناقشة، غير أن أهم المهام الإدارية هى تلك التى تستهدف تحسين أنماط المناقشة والخطاب فى الصف الدراسى بأن تدرس التلاميذ مهارات مناقشة محددة، وتعلمهم ترسيخ معايير صفية تدعم أنماط الخطاب المنتجة، وثمة عدة مهارات ومعايير حيوية وهامة، وفى هذا الجزء، سصف المهارات والاستراتيجيات التى توسع المشاركة، وتنمى الاحترام والتقدير الشخصى، وتنمى التفكير الصفى، ويستند هذا العرض على مسلمة هى أنه إذا أريد أن تتحسن المناقشة والخطاب تحسناً ملحوظاً فإنه لا بد أن تحدث تغيرات دراسية فى أنماط الخطاب فى حجرة الدراسة.

إبطاء معدل التقدم وتعميق المشاركة،

كثيراً ما نسمع من المعلمين غير ذوى الخبرة العبارة، حاولت عقد مناقشة ولكن لم يقل أحد من التلاميذ شيئاً، ويحدث كثيراً بالنسبة لمناقشات يديرها معلمون ذوو خبرة يتبعون نمطاً معيناً أن يجاب عن جميع أسئلة المعلم على يد ٤ أو ٥ من التلاميذ الحاضرين وعددهم ٣٠ تلميذاً ولعلك تذكر منطقة الفعل التى وصفناها من قبل، ونمط الخطاب السريع الذى وصف من قبل. ولكي نوسع المشاركة، ونجعل المناقشة تفضى على نحو حقيقى فإن الخطو ينبغى أن يبطؤ وأن تعدل معايير طرح الأسئلة واتباع الأدوار، وفيما يأتى استراتيجيات استخدمها معلمون ذوو خبرة وأدت وظيفتها:

فكر - زواج - شارك : Think - Pair

إن استراتيجية فكر - زواج - شارك قد وصفت باعتبارها بنية تعلم تعاونى تزيد من مشاركة التلميذ، وهى أيضاً طريقة فعالة لإبطاء معدل خطو الدرس وتوسع تفكير التلميذ، ويصدق هذا؛ لأن لها إجراءات تشكل جزءاً من بنية تتيج للتلاميذ وقتاً أطول للتفكير والاستجابة ويمكن أن تؤثر فى نمط المشاركة.

جماعات الهمس : Buzz Groups

إن استخدام مجموعات الهمس وسيلة فعالة أخرى لزيادة مشاركة التلميذ، وعند استخدام جماعات الهمس يطلب المعلم من التلاميذ أن يتوزعوا وينقسموا إلى



مجموعات تتألف كل مجموعة منها ما بين ٣ إلى ٦ تلاميذ لمناقشة الأفكار التي لديهم عن موضوع معين أو درس، وتحدد كل مجموعة عضواً يسجل جميع الأفكار التي تصدر عن الجماعة، وبعد دقائق قليلة، يطلب المعلم من المقررين أن يلخصوا للصف كله الأفكار الأساسية والآراء التي عبرت عنها الجماعة، ويتيح جماعات الهمس مثلها مثل فكر - زواج - شارك ، مزيداً من مشاركة التلميذ في المواد التعليمية، وتجعل من الصعب على عضو أو قلة من أعضاء الصف أن يسيطروا على المناقشات، واستخدام مجموعات الهمس يمكن أن يغير ديناميات الخطاب الصفى وأنماطه الأساسية، وتستطيع جماعات الهمس حين تستخدم أن تسهل على المعلمين استخدامها.

كرة الشاطئ : Beach Ball

وثمة أسلوب ثالث، وهو أسلوب فعال مع التلاميذ الصغار، لتوسيع المشاركة ويتيح الحديث لشخص واحد في وقت واحد، وهو أسلوب كرة الشاطئ وفيه يعطى المعلم الكرة لأحد التلاميذ ليبدأ المناقشة مع فهمهم أن الكلام مسموح فقط لمن معه الكرة ويرفع التلاميذ الآخرون أيديهم طلباً للكرة حين يريدون دورهم.

زيادة الفهم بين الشخصي وتقدير الشخص الآخر

إن عملية الاتصال المفتوحة الآمنة يحتمل أن تكون أهم متغير تقريباً ينمى ويحسن الخطاب الصفى والنقاش الإيجابي، ولحسن الحظ فإن الطريقة التي يحدث بها الخطاب في الصفوف الدراسية يمكن أن تتأثر تأثيراً كبيراً بقيادة المعلم، وخاصة إذا كان يعلم ويدرس المهارات التي تسمى اتصالاً وتواصلًا له قيمته وكذلك احتراماً ونظرة إيجابية لهذا التواصل بين التلاميذ.

وبما أن الاتصال والتواصل عملية في أساسها عبارة عن إرسال الرسائل واستقبالها، فإن الاتصال الفعال يتطلب أن يعبر مرسل الرسالة تعبيراً واضحاً عما يقصد توصيله ونقله، وأن يفسر المستقبل أو الملتقى تلك الرسالة تفسيراً صحيحاً دقيقاً، وفي الواقع - على أية حال - فإن الرسالة التي يقصد المرسل نقلها وإرسالها كثيراً ما لا تكون الرسالة التي يتلقاها الشخص الآخر، أي أن المعنى المقصود في عقل المرسل قد لا يتم التعبير عنه بدقة أو قد يعبر عنه بأسلوب لا يناسب خبرات الملتقى السابقة، وحين يحدث أي من هذين الطرفين تنشأ ثغرة أو فجوة في الاتصال.

وفي السبعينيات وصف جون والن John Wallen - وهو عالم نفس تنظيمي أو مهني - أربع مهارات يستطيع الناس استخدامها في عملية إرسال الرسائل وتلقيها بحيث



تصبح عملية الاتصال هذه أكثر فاعلية، وتنقص الفجوة في الاتصال مهارتان تساعدان المرسل ومهارتان تساعدان المستقبل أو المتلقي.

١ - أعد الصياغة Paraphrase

إن إعادة الصياغة مهارة تكفل المراجعة والتأكد من أنك فهمت الأفكار التي ألقيت على مسامعك، وأى وسيلة تكشف عن فهمك لرسالة تعتبر إعادة صياغة. إن إعادة الصياغة أكثر من مجرد استبدال كلمات بكلمات، أو مجرد إعادة ما يقوله شخص آخر، إنها تجيب عن السؤال: ما المقصود بالضبط من تعبيرات المرسل وعباراته بالنسبة لى؟ وتتطلب من المرسل أن يتحقق من صحة تفسير المستقبل أو المتلقي، فقد تنقل عبارة المرسل معلومات محددة، أو مثلاً، أو فكرة أكثر عمومية كما يبدو فى الأمثلة الآتية:

مثال ١

المرسل : أريد بالتأكيد أن أمتلك هذا الكتاب.

أنت : (تريد أن يكون التعبير أكثر تحديداً) : هل يحتوى على معلومات مفيدة؟.

المرسل : لا أعرف ذلك ، ولكن تجليده جميل وغلافه كذلك.

مثال ٢

المرسل : الكتاب يصعب جداً استخدامه .

أنت : (مقدماً مثلاً) هل تقصد، على سبيل المثال أنه لم يستشهد ببحوث ولم يحل إليها.

المرسل : نعم ، هذا مثال واحد ، وينقصه أيضاً الفهرس الوافى.

مثال ٣

المرسل : هل لديك كتب عن التدريس.

أنت : (جانحاً إلى تعميم بدرجة أكبر) هل تريد مجرد معلومات عن ذلك الموضوع؟ لدى عدة مقالات عنه .

المرسل : لا، وإنما أريد أن أعرف شيئاً عن التعلم التعاونى.

٢ - صف السلوك :

عد استخدام وصف السلوك، فإن الشخص يقرر أو يصف أنماطاً سلوكية قابلة للملاحظة دون تقويمها أو الاستنتاج بشأنها عن دوافعه، إنه يصف السلوك كما لو كان



شخصاً ينظر إليه من الخارج . . إذا أخبرتنى أنى وقع (سمة) أو أنى لا أعبا ولا أكثر برأيك (دوافعي) بينما أحاول ألا أكون وقحاً، وأننى أهتم برأيك، فإننى قد لا أفهم ما تحاول أن توصله لى وتنقله وعلى أية حال، إذا كنت تشير إلى أنى قاطعتك عدة مرات فى الدقائق العشر الأخيرة، فإن الصورة قد تتضح لى بدرجة أكبر عن أفعالى التى تؤثر فىك وتضايقك. وأحياناً يكون من المعين أن تقدم لوصف سلوك بالقول. «لقد لاحظت أن . . . أو أنى أسمع أنك تقول . . .» لتذكر نفسك بأنك تحاول أن تصف أفعالاً محددة ولتتظر فى الأمثلة الآتية:

«جاسم، لقد تحدثت أكثر من الآخرين عن هذا الموضوع».

بدلاً من

«جاسم، أنت دائماً تريد أن تكون مركز الانتباه».

أو . .

«باسل، لقد شعرت بالارتياح حين أثبتت على عرضى الذى قدمته للصف».

بدلاً من . . .

«باسل، إنك تبعد عن طريقك لكى تقول أشياء طيبة للناس».

٣- صف المشاعر

على الرغم من أن الناس كثيراً ما يبدلون جهوداً للتأكد من أن الآخرين يفهمون أفكارهم، إلا أنه يندر أن يصفوا كيف يشعرون، وبدلاً من ذلك يسيطرون على مشاعرهم، ويرسلون رسائل يستتج منها الآخرون هذا. وإذا كنت تعتقد أن الآخرين لا يدخلون مشاعرك فى حساباتهم، فمن المفيد أن تعبر عن هذه المشاعر فى كلمات، وبدلاً من أن يحمر وجهك خجلاً، ولا تقول شيئاً، حاول أن تقول: «أنا أشعر بالحرج» أو «أنا أشعر بالسرور» وبدلاً من الصمت، قل «أنا أشعر بالأذى من سماع المزيد» أو «أنا غاضب منك».

٤- راجع الانطباعات

إن مراجعة الانطباعات مهارة تكمل وصف مشاعرك وتتضمن وتتطلب مراجعة إحساسك بما يجرى فى داخل الشخص الآخر، إنك تحول تعبير الآخر عن مشاعره (إحمرار الوجه، الصمت، نبرة الصوت) إلى وصف تقريبي للمشاعر ومراجعة صحته ودقته. إن مراجعة الانطباع وصف لما يعتقد أن تكون عليه مشاعر الآخرين، ولا تعبر عن عدم الموافقة أو الموافقة. إن المراجع ينقل ببساطة «هذا هو كيفية فهمي لمشاعرك، هل هذا الفهم دقيق وصحيح؟».



وفيما يأتي أمثلة

* لدى انطباع أنك غاضب مني، هل أنت غاضب؟

* هل أنا على صواب بأنك تشعر بخيبة الأمل؛ لأن أحداً لم يعلق على مقترحاتك؟

وكثيراً ما يرافق مراجعة الانطباع وصف للسلوك كما في الأمثلة الآتية

* فاطمة، لم تقولي شيئاً حتى الآن! ويبدو أنك متزعجة من الصف، هل أنت متزعجة؟

* جاسم، لقد قدمت هذا المقترح مرتين، هل شعرت بالخذلان لأننا لم نقبله؟
ويستطيع المعلمون أن يتعلموا هذه المهارات في صفوفهم وأن ينمذجوها،
ويستطيعون أيضاً أن يدرسوها لتلاميذهم على نحو مباشر كما يدرسون مهارات أخرى
كثيرة. إن نموذج التدريب الموصوف في الفصل (٢) يوفر استراتيجية مناسبة لتدريس
مهارات الاتصال ابتداءً، والشكل ٤، ٤ يمثل درساً نمطياً

الخطوة (١) قدم مهارات الاتصال وشرحها وحدد موضوعاً ليتحدث عنه التلاميذ.

الخطوة (٢) قسم التلاميذ إلى مجموعات يتألف كل منها من ثلاثة أفراد لأغراض التدريب والممارسة، وعلى كل شخص في المجموعة الثلاثية أن يكون له دور محدد - إما مرسل، أو مستقبل، أو ملاحظاً، يبدأ المرسل النقاش والحوار ويحاول أن يصف مشاعر أو سلوك المستقبل أثناء مناقشة الموضوع، حيث يصفى المستقبل أو المتلقي، فإذا أن يعيد الصياغة، أو يراجع انطباعاته عن مشاعر المرسل، ويسجل الملاحظ مهارة الاتصال المستخدمة والتغيرات التي تحدث في الاتصال

الخطوة (٣) يتم تبادل الأدوار بحيث يصبح كل تلميذ مرسل، ومستقبلاً وملاحظاً، وذلك يصدق على الجميع.

الخطوة (٤) . أخيراً يدير المعلم نقاشاً ليتبين أي المهارات كانت سهلة في التعلم وأيها كانت صعبة، وكيف يمكن تطبيق هذه المهارات على جوانب الحياة الصمية وكذلك خارج الصف وأثناء المناقشة، ينبغي أن ينمذج المعلم المهارات وأن يشجع التلاميذ على استخدامها.

شكل ٤، ٤ خطة للدرس نمطى لتدريس مهارات الاتصال

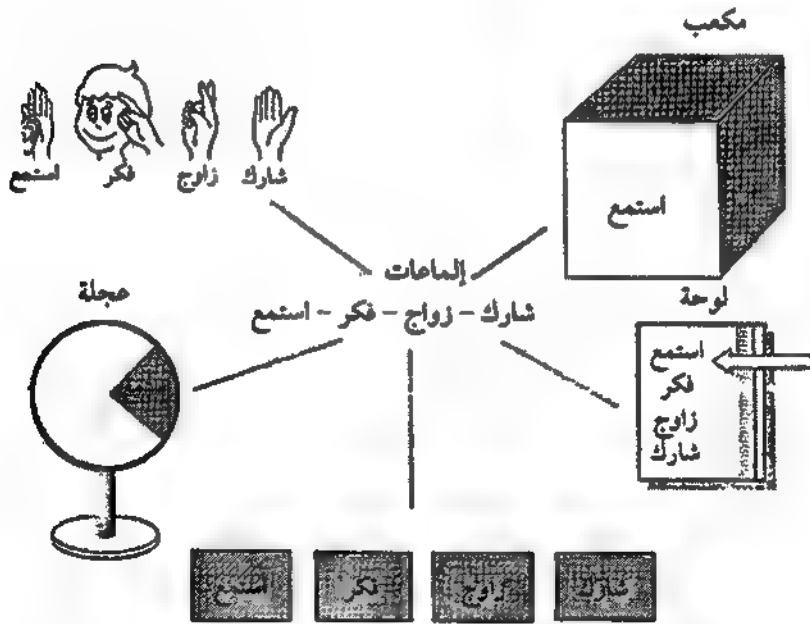


أدوات تؤكد على مهارات الخطاب ومهارات التفكير

لقد كتب ليان وماكتيف Frank Lyman and Jawes Mctighe باستفاضة عن أدوات التدريس وخاصة البصرية منها التي تساعد المعلمين والتلاميذ على تعلم مهارات الخطاب ومهارات التفكير.

الأمارات البصرية لـ «فكر - زواج - شارك»

لا يسهل على التلاميذ استخدام هذه الاستراتيجية في البداية؛ لأن العادات القديمة مثل الاستجابة لأسئلة المعلم قبل التفكير فيها وإصدار الإجابات دون تفكير أو انتظار يصعب تغييرها، ولقد استطاع المعلمون بالعمل مع ليان أن يطوروا طرقاً مختلفة لتدريس التلاميذ كيف يستخدمون استراتيجية فكر - زواج - شارك، وعلى وجه الخصوص كيف ومتى يتحولون من أسلوب إلى آخر، ومن الاستراتيجيات المفضلة استخدام أساليب التلميح والإلماع كذلك الموضحة في الشكل ٤،٥.



شكل ٤،٥

الماعات لاستخدام استراتيجية فكر - زواج - شارك

مصفوفة التفكير Thinking Matrix

درس ماكفى وليمان ١٩٨٨ أيضاً كيفية دفع التلاميذ ومعلمتهم إلى أن يطرحوا أسئلة أكثر تسمى التفكير ذا المستوى الأعلى، وتحلل طبيعة الاستجابات التي تصدر إجابة عن أنماط الأسئلة المختلفة، ولقد وضعنا هذه الأداة التي أطلقنا عليها مصفوفة التفكير، ويوصى لي مان بأن يضع المعلمون رموزاً توضح عمليات التفكير المختلفة التي وصفها بلوم في تصنيفه، ثم يضعون أو يصممون بطاقات رمزية يمكن تثبيتها على الحائط والإمساك بها في يد المعلم، وأثناء المناقشة يشير المعلمون إلى هذه الرموز وهم يطرحون الأنماط المختلفة من الأسئلة، ويشجعون أيضاً التلاميذ على تصنيف الأسئلة التي يسألونها والاستجابات التي يقدمونها مستخدمين بطاقات الرمز. والشكل ٤, ٦ يوضح نظام الرمز الذي طوره لي مان والمعلمون الذين عملوا معه.

تدريس مهارات التفكير بالمعاني - سؤال استجابة

استرجع R	قارن =	تباين ≠
حقائق	مماثلة	قابل أو ضاه
تصميم حبكة	نسبة	الفرق
تتابع	مقارنة	التمييز
تفصيل	تشابه	التمايز
ملخص		التفاضل
سبب نتيجة	EX ← فكرة إلى أمثلة	EX ← أمثلة فكرة
سبب	مماثلة	تصنيف
أثر / نتيجة	تصنيف إلى فئات	استقراء
عاقبة	استنباط	خاتمة (نتيجة)
استدلال	تقويم	تصميم
تنبؤ	قيمة	التوصل إلى الجوهر
فرض	تقويم	
	حكمة	
	تقدير متدرج	

شكل ٤, ٦



- R أن تحكى تسلسل الوقائع فى قصة سجين زندا.
- = كيف تشابه أسباب سقوط الدولة الاموية وسقوط الدولة العباسية؟
- ≠ كيف يختلف المعين عن متوازي الاضلاع؟
- كيف يختلف الحيوان الثديى عن الزواحف؟
- ما تأثيرات الاختبار؟
- ما الذى يحدث قوس قزح فيما تعتقد؟
- ماذا يمكن أن يحدث إذا دارت الأرض مرة واحدة فى السنة؟
- ما أمثلة السخرية فى رواية رحلات جليفر؟
- EX ← ○ ابحث عن أمثلة للصداقة فى قائمة قصصنا، وهل هذه مثال للدعابة؟ ولماذا؟
- EX ← ○ ما الموضوع أو التيمة الأساسية فى هذه القصة؟
- ما سمات خلق هاملت؟
- هل كان الفلسطينيون محقين فى توقيع اتفاقية أوسلو؟
- ولماذا؟

إن تدريس مهارات خطاب محددة لا تختلف عن تدريس مهارات خاصة بالمحتوى أو المهارات الاجتماعية، وكما بينا فى فصل نموذج التعليم المباشر يتطلب الأمر، أن يعرض المعلمون بيانات، ونموذجاً للمهارة، التى يدرسونها وأن يوفروا وقتاً للتلاميذ ليمارسوا المهارة ويتلقوا التغذية الراجعة وتحديد مدى إجادة ما يعملون.

مزايا وعيوب المناقشة

فوائد المناقشة للمدرسين: إنها توفر لهم مزايا سيكولوجية مختلفة عن التدريس المباشر، إنها تتيح لهم إشباع الحاجات الآتية:

* الحاجة للترتيب والتنظيم والبناء.

* الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء، ذلك أن المدرسين يحتاجون أحياناً للتخلى عن القيادة والسيطرة والوقوف أمام الصف وفى مركزه. إنهم يستمتعون أحياناً بإتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالتعليم، واستخدام المناقشة يتيح للمدرسين أن ينظروا عن بعد لعمل التلاميذ ويستمتعوا به.

* الحاجة للانتماء والتواد والاقتراب من الآخرين بدرجة أكبر .

* الحاجة لتجنب الحرج ، والسخرية أو ما يسمى تجنب الإخفاق .

يعترف المدرسون أحياناً بأنهم لا يعرفون عن الموضوع ما يكفى لتدريسه على نحو مباشر فى هذه الحالات قد يطلبون إلى التلاميذ الاستعانة بمصادر مختلفة عن الموضوع ومناقشة ما يتوصلون إليه .

وتساعد المناقشات المدرسين على إشباع حاجات مهنية :

* الحاجة لتقوية الروابط مع التلاميذ .

* الحاجة لمساعدة التلاميذ على النجاح أكاديمياً واجتماعياً .

ومن الفوائد المهنية المرتبطة باستخدام المناقشة أنها تمكننا من :

١ - إعداد التلاميذ لأدوار المواطنين النشطين الذين يستطيعون التفكير على نحو تحليلى وناقداً فى المعلومات أو الأفكار والآراء ، وأن يكونوا إدراكات شخصية ، وأحكاماً فردية .

٢ - تشجيع وتنمية العلاقات الاجتماعية والشخصية الفعالة بين التلاميذ .

٣ - إشباع حاجات التلاميذ المشروعة .

فوائد المناقشة للتلاميذ :

المناقشة تساعد على إشباع :

* حاجة التلاميذ إلى التغيير والاختلاف (اللعب) .

* حاجتهم لتقديم معلومات (العرض) .

* حاجتهم لجذب انتباه الآخرين (الاستعراض) .

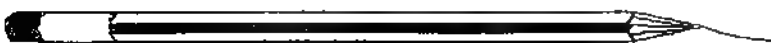
* حاجتهم لتلقى الثناء (التقدير) .

* حاجتهم للقيادة والتوجيه (السيطرة) .

* حاجتهم لتكوين علاقات وصداقات (التواد والانتماء) .

نواحي القصور :

إن سوء إدارة المناقشة يجعلها غير هادفة ومضيعة للوقت ، وغير ممتعة



يوضح خصائص المناقشات الجيدة، وخصائص المناقشين الجيدين

القادة الجيدون	المناقشات الجيدة
<ul style="list-style-type: none"> • يعتقد أن التلاميذ يريدون أن يندمجوا في نقاش هادف وغرضي ويحتاجون ذلك. • يؤمن بأن التلاميذ ينبغي أن يطلب منهم مراجعة المعلومات واستخدامها وفحص القضايا وحل المشكلات. • يؤمن بقدرة التلاميذ على التفكير المستقل والعمل معتمدين على أنفسهم • يعتقد أنه يمكن مساعدة التلاميذ على النمو عن طريق المناقشة. • يضبط حديثهم ونقاشهم. • يحث التلاميذ ويدفعهم إلى التفكير. • يعمل كميسر ماهر أو خبير في العلاقات الإنسانية وموضح وملخص. • ماهر في تدريس مهارات الاتصال والتفاهم. 	<ul style="list-style-type: none"> عند الإعداد: • حدد الغرض العام. • ضع أهدافاً محددة للمتعلم. • راع استعداد الصف والأفراد للمناقشة • حدد الدور الذي سوف تلعبه وطريقة تقسيم التلاميذ، والترتيبات الفيزيائية والوقت المتاحة. • خطط للمناقشة. عند التنفيذ: • استحوذ على انتباه التلاميذ. • تأكد من أن المشاركين يفهمون قيمة وأهمية الغرض ويقدرونه. • اربط الهدف والمهمة بالمعرفة السابقة وبالعامل المستقبلي. • جهز الأسئلة المعنية أو القضايا التي ستناقش. • ذكر المشاركين بقواعد المناقشة. • راقب لتأكد من أن السلوك منصرف للمهمة ومن أن الفهم يتحقق. • تأكد من تحقق المشاركة المتوازنة عند الإغلاق: • قم بإنهاء المناقشة في أنسب وقت بدلاً من إنهاؤها في وقت محدد. • لخص التقدم نحو الهدف. • اربط التعلم الجديد بمعرفة سابقة • حدد ما يريد المشاركون معرفته بعد ذلك وماذا يقدررون على عمله.

متى ينبغي استخدام المناقشات

فيما يلي بعض الإرشادات التي تساعدك على تحديد التوقيت الذي يناسب طريقة المناقشة في التعليم، والسقادة العامة هي أنه ينبغي استخدام المناقشة إذا تطابقت أغراضها مع هدفك وترتيباً على ذلك، عليك أن تشرك التلاميذ وتدمجهم في النقاش حين يكون هدفك مراجعة المعلومات وفحص الأفكار، وتمحيص الآراء، وحل المشكلات وتحسين مهارات التواصل اللفظي، وينبغي أن تستخدم المناقشة أيضاً حين تهتم بالتذكر البعيد المدى، والتفكير ذي المستوى الرفيع، وبالدايفية وبتغيير الاتجاهات، وبالاتدلال الخلفي، وأخيراً، استخدم المناقشة حين تشبع حاجات تلاميذك النفسية والاجتماعية وحينتد تكون المناقشة فعالة. استخدمها حين يتسرب الملل إلى التلاميذ من التدريس المباشر ولا يستمعون بتركيز، وحين يكون المناخ المسترخى والمريح والمتصل متاحاً وحين يكون من المفيد تحسين وتقوية علاقات الصداقة والانتماء بين التلاميذ.

وسوف تسترشد في استخدامك للمناقشة بخبرتك الماضية فإذا شاركت في مناقشات كثيرة سابقة وكانت خبراتك إيجابية، فإن هذا عامل مؤثر، والعامل الثاني هو مدى قدرتك على أن تكون قائد تفاعل وميسراً ومشاركاً في النقاش؟ وهل أنت تجيد التفاعل مع الجماعة؟ وما مدى استعدادك للتخلي عن الشرح واستخدام السبورة؟ ويخشى كثير من المدرسين ، وليس الجدد فحسب، أن يفسحوا المجال لمشاركة التلاميذ بغية فقدان سلطتهم وهيتهم الفكرية والإدارية وسيطرتهم على الصف.

التقويم

هناك مهام تقويمية على المعلمين أن يقوموا بها بعد المناقشة، وهو ما يتوقع منهم القيام به مهما اختلفت طريقة التدريس، أحد هذه المداخل يتعلق بكيفية متابعة مناقشة معينة في الدروس اللاحقة، أما الآخر فهو تحديد درجات وتقديرات للتلاميذ. متابعة المناقشات :

المعلمون ذوو الخبرة يقومون بملاحظات نظامية وعقلية يحتفظون بها بعد المناقشات، وأحياناً تتعلق هذه الملاحظات بمحتوى المناقشة مما يساعد في تحديد الدروس اللاحقة، ومثال ذلك، قد تكشف المناقشة عن وجود بعض الثغرات والفجوات الخطيرة في معرفة التلاميذ عن موضوع، وقد يدفع تعلم هذا المعلم إلى



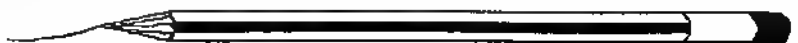
وضع خطة لتناول موضوع معين بالعرض والشرح لظهور قصور في معرفتهم به في المناقشة، أو لبحث عن مواد قرائية مناسبة يكلف التلاميذ بقراءتها، ويمكن للمناقشة تحديد جوانب لموضوع يهتم التلاميذ على وجه الخصوص بمتابعته، ويستخدم المعلمون المعلومات التي يكتسبونها أثناء المناقشات لتخطيط الدروس التي تراعى هذه الميول وتشبع تلك الاهتمامات الطبيعية، بل إن المناقشة نفسها تزود المعلم بمعلومات عن نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات تفكير التلاميذ، وكذلك في قدرة المجموعة على الاندماج في حوار هادف، ويمكن أن يخطط الدروس المستقبلية إذن لتقوية جوانب مقصودة وتنميتها.

تقدير المناقشات الصفية :

إن تقدير المناقشة الصفية وتحديد درجات للمشاركة فيها يمكن أن يشكل مشكلة محيرة بالنسبة لكثير من المعلمين، من ناحية لو أن المشاركة لم تعط درجات، قد يرى التلاميذ هذا الجزء من العمل أقل أهمية من العمل الذي تمنح عليه درجة. تذكر مفهوم العمل مقابل درجته وأهميته، ومن ناحية أخرى، من المحال عملياً أن تحول المشاركة في المناقشة إلى كم (درجة) بطريقة مرضية والأسئلة التي يواجهها المعلمون حين يحاولون تقدير المناقشات هي: هل أكافئ الكم أم الكيف؟ ما الذي يشكل إسهاماً جيداً أو ما الذي يحدد نوعية الإسهام وجودته؟ ماذا عن التلميذ الذي يتحدث طول الوقت ولكنه لا يقول شيئاً؟ ماذا عن التلميذ الخجول بطبيعته ولكن أفكاره جيدة؟

هناك طريقتان يواجه بهما المعلمون ذوو الخبرة مشكلة وضع التقديرات والدرجات: إحداهما منح التلاميذ الذين يبدون - وعلى نحو متسق - مستعدين للمناقشة والذين يقدمون إسهامات لها مغزى درجات أو نقاطاً إضافية، وإذا استخدمت هذه الطريقة، فإنها في حاجة إلى أن تناقش مناقشة مستفيضة مع الصف، وأن تتاح الفرص التي تتيح لكل تلميذ فرصة مساوية للحصول على الدرجات أو النقاط الإضافية.

والطريقة الثانية لتحديد درجات المناقشات، هي أن تستخدم المناقشة كنقطة انطلاق لكتابة تعيينات يكلف بها التلاميذ تتطلب تفكيراً أو تأملاً، والدرجة في هذه الحالة تعطى لا على المشاركة وإنما على قدرة التلميذ على التفكير في المناقشة وعلى التعبير بالكلمات عما عته المناقشة بالنسبة له، وإذا تم القيام بهذا النشاط على أساس التصور السليم وإدارة سليمة، فإن التلاميذ حين يعرفون أنهم مسئولون عن مقال فكري يكتبونه بعد المناقشة، قد يزيد انتباههم أثناء المناقشة ثم يعمق التلميذ تفكيره عن



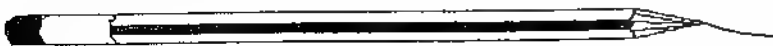
المناقشة بعد الانتهاء منها. إن العيب الواضح لاستخدام هذا النوع من التعيينات هو الوقت المطلوب لقراءة المقالات وتقديرها أى تحديد درجات لها.

استخدام امتحانات المقال :

يتفق كثير من المعلمين وخبراء الاختبارات على أن اختبارات المقال تكون هي الأفضل عند قياس عمليات التفكير العليا عند التلاميذ وعندما تقيس ابتكاريتهم، وواضح أن هذه ميزة متفق عليها لاختبار المقال إذا قورن بالاختبار الموضوعي، وخاصة حين يحاول المعلمون أن يقوموا ما تعلمه التلاميذ فى المناقشات، وثمة ميزة أخرى لاختبار المقال وهي أنه عادة يستغرق وقتاً أقل فى وضعه عن الاختبار الموضوعي وثمة تحذير يتصل بزمن الإعداد فأسئلة المقال الجيدة الواضحة تستغرق أيضاً وقتاً فى وضعها، فهي ليست سهلة، ويحتاج المعلمون إلى أن يتذكروا أن وضع عينة من الإجابات كموجه للتصحيح، وقراءة وتقدير امتحانات المقال يتطلب جهداً ووقتاً.

ولعل أكثر الانتقادات جدية لاختبارات المقال هي أنها تستطيع تغطية أو معالجة موضوعات أقل من الاختبارات الموضوعية، ويصعب تصحيحها موضوعياً، ويمكن معالجة النقد الأول جزئياً باستخدام أسئلة موضوعية وأسئلة مقال، وتستخدم الأسئلة الموضوعية لقياس فهم التلاميذ للمعرفة الأساسية، وتستخدم أسئلة المقال حين يكون من الأمور الهامة قياس مدى تحقيق أهداف عالية المستوى، وقد أمكن التوصل إلى عدة إرشادات تساعد فى إنفاذ التحيز فى وضع الدرجات على يد معلمين ذوى خبرة وإخصائى تقويم ونوردها فيما يأتى:

١ - اكتب سؤال المقال بحيث يكون واضحاً ويشرح للتلاميذ ما ينبغي تناوله فى الإجابة ومثال ذلك، إذا أراد المعلم من تلاميذه أن يطبقوا معلومات، فينبغى أن يبين السؤال ذلك، وإذا أراد المعلم من التلاميذ أن يقارنوا بين فكرتين أو مبدئين، فينبغى أن يعبر السؤال عن ذلك بوضوح، ولنأخذ المثال التالى: ناقش ثورة يوليو ١٩٥٢ إن هذا السؤال عريض ولا يخبر التلاميذ بالمعلومات التى يبحث عنها المعلم، وترتيباً على ذلك سوف تتفاوت الإجابات تفاوتاً كبيراً، وسوف يكون من الصعب على المعلم تصحيحها وتقدير درجات لها، ومن ناحية أخرى إذا كان السؤال: قارن بين الظروف الاقتصادية فى عصر أسرة محمد على وفى عصر ثورة يوليو، وما مدى تأثيرها على القرارات التى اتخذتها الثورة فى هذا المجال، فلن هذا السؤال يصف بوضوح أكبر الموضوع الذى يعالج ونوع التفكير الذى يريد المعلم من تلاميذه أن يقوموا به.



٢ - اكتب إجابة عن سؤال المقال قبل إجراء الاختبار ووزع النقاط والدرجات على أجزائه المختلفة. إن كتابة الإجابة قد تصبح المحك الذي في ضوئه تحكم على إجابة كل تلميذ. وتوزيع أو تحديد درجات للجوانب المختلفة من الإجابة قد يساعد على معالجة مشكلة تفاوت الجودة الذي يوجد في أجزاء المقال المختلفة للشخص الواحد كأن تخصص ٥ درجات للتنظيم، و ٥ درجات لمدى شمول وتناول عناصر الموضوع. و ٥ درجات للموضوع ككل، وينبغي أن يكون التلاميذ على وعى بتوزيع الدرجات والنقاط على هذه الجوانب، إذا استخدم المعلم هذا الأسلوب

٣ - استخدم أساليب لإنقاص آثار التوقع: إن آثار التوقع Expectancy effects، ظاهرة تجعل المعلمين يتوقعون من بعض التلاميذ أداء جيداً، ومن بعضهم أداء ضعيفاً، بغض النظر عن أدائهم الفعلي، وأحد الأساليب المستخدمة أن يكتب التلاميذ أسماءهم على ظهر المقال وليس في المقدمة غير أن هذه الاستراتيجية لها فائدة أو قيمة محدودة؛ لأن معظم المعلمين سرعان ما يجدون أنهم يعرفون تلميذاً معيناً من خطه، وإذا كان اختبار المقال يضم سؤالين أو ثلاثة، فإن قراءة جميع الاستجابات لسؤال مفرد ثم خلط الأوراق قبل قراءة الاستجابات للسؤال الثاني - أسلوب آخر يستخدمه المعلمون لإنقاص أثر التوقع، وإذا كان المعلمون يعملون في فريق قد يكون مراجعة الواحد منهم لتقديرات الآخر وتصحيحاته مفيداً.

٤ - انظر في وضع الدرجات بطريقة كلية: يذهب بعض المتخصصين في التقييم إلى أن أفضل طريقة لتقدير درجات أسئلة المقال وغيرها من أنواع الكتابة التي يقوم به التلميذ ككتابة التقارير والأبحاث وغير ذلك - هي استخدام طريقة وضع الدرجات والتصحيح الكلية holistic scoring وتستند هذه الطريقة إلى منطق هو أن المقال الذي كتبه تلميذ أكبر من مجموع أجزائه، وينبغي أن يقوم ويحكم عليه على هذا الأساس، والمعلمون الذين يستخدمون هذه الطريقة يتصفحون جميع المقالات، ويختارون عينات يمكن الحكم عليها بأنها ضعيفة، ومتوسطة وممتازة، وهذه العينات تصبح النماذج أو المحكات التي في ضوئها يتم الحكم على الأوراق وبعض المعلمين يستخدمون نفس هذه العملية ولكنهم يضيفون إليها إجراءً ثانياً وهو تصنيف الأوراق، في المجموعات المناسبة أثناء قراءتها مثلاً مجموعة أ، مجموعة ب، وهلم جرا. ثم يعيدون قراءة بعض الأوراق التي يختارونها من كل مجموعة؛ لمراجعة أحكامهم المبدئية وقابلية الأوراق للمقارنة والتكافؤ في المجموعة الواحدة



وواضح أن وضع أسئلة المقال، والحكم على أعمال التلاميذ بهذه الطريقة يمكن أن يكون عملاً صعباً ويستغرق وقتاً طويلاً، غير أن استخدام أسئلة المقال على أية حال، يبقى أحد أفضل وسائل قياس قدرات التلاميذ الأكثر تعقيداً والأعلى مستوى، وخاصة تلك التي ترتبط بالمناقشة الصفية وتأثر تقدير الدرجات بالعوامل الذاتية، سوف يبقى دائماً فيما يحتمل ملمحاً غير جذاب في الاختبار باستخدام المقال، ولكن استخدام التوجيهات التي أوردتها تقلل من هذا العامل.

صندوق التأمل: التفكير في أنماط الخطاب الصفية

هناك اتفاق عام تقريباً بين الباحثين والعلماء، على أنه لكي يحدث تعلم حقيقي ينبغي أن تحدث أنماط مختلفة من الخطاب في الصفوف الدراسية عما نجده في معظم حجرات الدراسة اليوم، وحين سئل المعلمون المبتدئون: كيف سيقومون بالتدريس؟ أجاب معظمهم مؤكدين على أهمية إتاحة الفرص للتلاميذ لمناقشة الموضوعات الهامة ولتبادلوا الأفكار الواحد مع الآخر ومع المعلم.

ومع ذلك فإن ملاحظي الصف الدراسي، عاماً بعد الآخر يقولون أن هذا لا يحدث، فالمعلمون يستمرون في السيطرة بحديثهم وشرحهم الذي يمضي دون انقطاع في الصفوف الدراسية، إنهم يعرضون المعلومات على التلاميذ ويقدمون لهم التوجيهات وعلى التلاميذ أن يتبعوها، وحين يسألون التلاميذ فإن معظم هذه الأسئلة هي من النوع الذي يتطلب استرجاعاً مباشراً، بدلاً من أن يقتضي تفكيراً عالياً المستوى، وإذا لم يجب التلاميذ مباشرة، يطرح سؤال آخر أو يوجه السؤال إلى تلميذ آخر، ويحدث هذا كله بإيقاع سريع، ونحن نعرف من البحوث أن سيطرة المعلم على أنماط الخطاب الصفية، والإيقاع السريع للخطاب أمر ضار، ونعرف أيضاً أن إبطاء معدل الخطاب واستخدام أنماط مختلفة من الخطاب مثل فكر - راجع - شارك سوف تحقق تفكيراً أفضل عند التلميذ.

وإذا كان هذا صحيحاً فلماذا يصعب تغيير أنماط الخطاب في حجرات الدراسة؟ .. ما رأيك؟ وهل توجد أسباب كامنة وراء هذه الظاهرة؟ وهل يريد التلاميذ حقيقة أن يشاركوا في المناقشات؟ لعل من الأسهل أن يجلس التلميذ ويستمع، وهل يريد المعلمون حقيقة أن تجري مناقشات؟ ربما يكون من الأسر لهم أن يتحدثوا ويشرحوا فحسب.

ماذا عنك وعن تدريسيك؟ هل تثنى وتقدر المناقشة والحوار المفتوح مع التلاميذ؟ لماذا؟ أو لماذا لا تفضله ولا تقدره؟ وإذا خططت لتكون معلماً تستخدم قدرًا كبيراً من النقاش ، لماذا ستكون ناجحاً بينما أخفق في هذا كثيرون آخرون؟

خاتمة

المعرفة لا يمكن ببساطة أن تمنح للمتعلمين ، وينبغي عليهم أن يقوموا بعمل عقلي وفكري يستند إلى الخبرة ليضيفوا معنى عليها، ومن الطرق البالغة الأهمية التي يستطيع المدرسون أن يساعدوا بها الأطفال على فهم الأفكار استخدام الحوارات والمناقشات معهم حول المفاهيم في المنهج التعليمي أو حول عملهم، ذلك أن النقاش:

- * يساعد الأطفال على التفكير وتأمل أفكارهم.
- * ينمي ويساعد على استدخال واستيعاب الأفكار.
- * يعتبر الحوار نموذجاً للتفكير ويعمقه.

يتيح النقاش للمدرسين أن يقوموا بفهم التلاميذ، وأن يزاوجوا ويوائموا بين مساندتهم وفهم التلاميذ، وأن يتصرفوا بمرونة أكبر كمطورين ومتعمقين للأفكار. وتحليل الحوارات بين الآباء والأبناء يظهر إمكانيات هذه الحوارات الهائلة بالنسبة للتعليم حين يبادر الطفل ويبادئ في التحدث وحين تكون استجابات الراشد متوائمة مع الطفل، وحين يتاح الوقت لأسئلة تكميلية. ولسوء الحظ فإن بعض الدراسات تبين أن النقاش الصفى لا يرقى لهذه الشروط، وأنها كثيراً ما تكون روتينية ويمكن التنبؤ بها ولا تتحدى التفكير، ولقد قدمت تفسيرات لنواحي القصور هذه كما قدم النصح حول كيفية جعل النقاش الصفى أكثر إنتاجية للتعليم، وأن هذا يتضمن توافر قواعد للحوار والنقاش واستخدام العمل الجماعي.

وحجرات الدراسة مسرح لقدر هائل من التحدث لذوى الإمكانيات القليلة بالنسبة للتعليم، وأن المدرس الجيد ينبغي أن يتعلم طريقة تنمية الحديث المستمر وإنقاص الأشكال الأقل نفعاً.

والتدريس عن طريق المناقشة مهارة يحتاج جميع المدرسين اكتسابها؛ لأنها حاسمة وحيوية فى تنمية الفهم، وهناك أفكار أساسية ينبغي ألا تغرب عن البال بالنسبة للتعليم بالمناقشة.



* لاحظ وسجل الحوارات والنقاش الذى يدور فى الصف لتنمية وتحسين التعلم والفهم، وحلل هذه السجلات مع زملائك ومع المدرسين ذوى الخبرة، هل هذه الحوارات تنمى التعلم؟ وكيف تعرف ذلك؟ وما الشواهد التى لديك وتدعم هذا؟

* ضع قائمة مراجعة تراعيها فى إدارة نقاشات تعليمية جيدة، واستخدمها لإعداد للتدريس ثم لتقويم جهودك. وناقش النتائج مع مدرسين ذوى خبرة وتبين كيف تستطيع التحسين؟ ولاحظ كيف يمكن أن تساعد الأشكال المختلفة فى إدارة الصف فى الحوارات التعليمية وكيف تعوقها؟ وما هى أشكال الإدارة التى توفر أفضل الإمكانيات للتعلم بالمناقشة؟

* اعمل مع مجموعة من الأطفال لتحسين حواراتهم التعليمية، وشاركهم فى أفكارهم وأغراضهم منذ البداية.



ملخص

* الخطاب والمناقشة عناصر ومكونات أساسية لتحسين تفكير التلميذ، وتوحيد جوانب التعلم المعرفية والاجتماعية.

* حين يشير المعلمون ذوو الخبرة إلى الخطاب الصفى Classroom discourse كثيراً ما يطلقون عليه «نقاشاً».

* يمكن التفكير فى الخطاب باعتباره تفكيراً بصوت عالٍ، أو تفكيراً تم إظهاره وله أهمية معرفية واجتماعية.

* لقد بينت الدراسات التى أجريت عبر سنوات طوال، أن أنماط الخطاب فى معظم الصفوف الدراسية لا تتيج حواراً فعالاً بين التلاميذ ولا تنمى كثيراً من الاكتشاف أو التفكير ذى المستوى الرفيع.

* توجد قاعدة معرفية كبيرة تبين للمعلمين كيف يخلقون أنساق خطاب موجهة، وكيف يجرون نقاشات متجة، كما أن الدراسات توفر توجيهات عن أنواع الأسئلة التى تطرح وكيف توفر معدل خطو مناسب لكى يفكر التلاميذ ويصدروا استجاباتهم.

* معظم الخطابات الصفى يمضى بمعدل سريع جداً، ويستطيع المعلمون أن يحققوا خطاباً صفياً أفضل بإبطاء المعدل وإتاحة الفرص لأنفسهم ولتلاميذهم لكى يفكروا قبل أن يستجيبوا.

* تتسم المناقشات الصفية بحديث المعلمين والتلاميذ عن مواد أكاديمية، وباستعداد التلاميذ لأن يفصحوا عن عمليات تفكيرهم إفضاحاً عاماً معلناً.



* إن التأثيرات التعليمية الأولية للدرس المناقشة هي تحسين تفكير التلميذ، وتنمية الاندماج والانغماس في المواد الأكاديمية، وتعلم مهارات الاتصال، ومهارات التفكير الهامة.

* هناك أنواع كثيرة للمناقشات ، منها ثلاثة أساسية وهي

(١) مناقشة السرد أو التسميع (الأسئلة والأجوبة)

(٢) ومناقشات الاكتشاف والبحث.

(٣) ومناقشات توضيح القيم والمشاركة في الخبرات الشخصية

* بغض النظر عن طريقة المناقشة، فإن بنية المناقشة وتدفقها العام يتألف من خمس مراحل أساسية:

(١) تحديد أهداف وتهيئة التلاميذ.

(٢) تركيز المناقشة حول محور

(٣) إجراء المناقشة

(٤) اختتام المناقشة.

(٥) الاستخلاص.

* تتسم بنية بيئة التعلم للدروس المناقشة بعمليات مفتوحة وبقيام التلميذ بأدوار نشطة.

* وعلى المعلم أن يلتفت إلى مهام التعلم الآتية. تحديد أغراض المناقشة، أن يكون على وعى بمعرفة التلاميذ السابقة، ومهارات الخطاب، ويوضع خطط لكيفية بدء المناقشة، ويحدد أنماط الأسئلة التي يطرحها.

* إن إجلال التلاميذ على هيئة دائرة أو على شكل حرف U ييسر المناقشات الصفية.

* والمهام الأولية التي على المعلمين القيام بها عند إدارة مناقشة تتألف من توجيه النقاش ليتركز حول موضوعها، والحفاظ على المناقشة في مسارها، وحفظ سجل المناقشة والتأكد من أن أفكار التلاميذ يسمع إليها، وتوفير وقت انتظار مناسب.

* ينبغي أن يستجاب لأفكار التلاميذ بكرامة، وينبغي أن يساعد المعلمون التلاميذ على تعميق أفكارهم بالسعي لاستيضاحها، وأن ينظر التلاميذ في الأفكار البديلة، وأن يعنونوا عمليات التفكير التي يفصح التلاميذ عنها



* ينبغي أن يدرس للتلاميذ أربع مهارات اتصال وتواصل محددة، إعادة الصياغة، ووصف السلوك، ووصف المشاعر، ومراجعة أو فحص الانطباع ، لأنها تحسن جودة الخطاب الصفى وتنمى التقدير والاحترام الذى يمكنه كل تلميذ للآخر.

تدرس التلاميذ أربع مهارات اتصال وتواصل محددة، إعادة الصياغة، ووصف السلوك، ووصف المشاعر، ومراجعة أو فحص الانطباع ؛ لأنها تحسن جودة الخطاب الصفى وتنمى التقدير والاحترام الذى يمكنه كل تلميذ للآخر.

ثمة أدوات بصرية محددة يمكن أن تساعد التلاميذ على تعلم مهارات الخطاب والتفكير مثل فكر - راجع - شارك ومصفوفة التفكير.

لكى يصبح التلاميذ فعالين فى نسق الخطاب وأثناء مناقشات معينة، فإن الأمر يتطلب تدريس مهارات الخطاب على نحو مباشر للتلاميذ مثل تدريس المحتوى الأكاديمي، وكذلك المهارات الأكاديمية الأخرى.

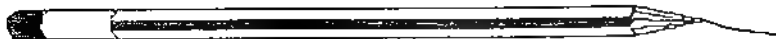
إن مهام التقويم المناسبة للمناقشة تتألف من التوصل إلى طرق لمتابعة المناقشات، ولمنح التلاميذ درجات على إسهاماتهم.

يستخدم المعلمون طريقتين لوضع درجات للمناقشات :

(١) مكافأة التلاميذ الذين يبدو أنهم على نحو متسق مستعدين، والذين يقدمون إسهامات فى المناقشة بإعطائهم نقاطا إضافية.

(٢) إعطاءهم درجات على التعيينات التحريرية التأملية التى توظف محتوى المناقشات.

إذا استخدمت اختبارات مقال لتقويم فهم التلميذ لمحتوى المناقشات، ينبغي استخدام إجراءات لإنفاص التمييز فى الدرجات.



معين التعلم رقم ٤١

بطاقة تخطيط درس المناقشة.

الغرض : هذه صيغة مقترحة لخطة درس وضعت خصيصاً لتلائم التخطيط
لمتطلبات مناقشة، وتستطيع أن تجربها وأنت تخطط للتدريس أو للتدريس المصغر،
وعليك أن تتقن الصيغة في ضوء حاجتك.

التعليمات : اتبع الإرشادات الآتية وأنت تخطط للدرس المناقشة.

مهام التخطيط :

المحتوى الذي يمثل محور المناقشة :

.....

أهداف الدرس :

أهداف المحتوى:

.....

أهداف الخطاب:

.....

طريقة المناقشة :

تسميع (سؤال وجواب)

تدور حول مشكلة

تستهدف المشاركة في الأفكار

الأفكار الأساسية أو شبكة الأفكار :

.....

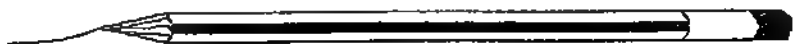
.....

.....

التخطيط لاستخدام الحيز المكاني :

.....

.....



أسئلة مفتاحية تستخدمها:

.....

.....

.....

تنفيذ الدرس :

إجراءات لتقديم المناقشة وشرحها:

.....

.....

.....

مذكرات أو ملاحظات عليك تذكرها مع تقدم المناقشة:

.....

.....

.....

إجراء لاختتام المناقشة :

.....

.....

أسئلة توجه الاستخلاص من المناقشة :

.....

.....

.....

مزلق عليك تجنبها

عند اختتام المناقشة

مع تقدم المناقشة

أثناء تقديم

والاستخلاص

المناقشة

.....

.....

.....



معين التعلم رقم ٢، ٤

بطاقة ملاحظة مناقشة في التدريس المصغر أو في الصفوف الدراسية.

التوجيهات : إن هذه البطاقة تبرز الجوانب الأساسية أو المفتاحية في درس مناقشة صفية، ويمكن استخدامها لملاحظة أحد الأتارب الذي يدرس درساً مصغراً في المختبر ، أو لملاحظة معلم ذي خبرة يدرس صفًا، ويمكن أيضاً استخدامها لتقويم درس درسته وصورته على شريط فيديو، راجع أو ضع علامة وأنت تلاحظ الدرس على العنصر الذي تعتقد أنه يصف مستوى أداء المعلم الذي تلاحظه، وأجب أيضاً عن الأسئلة العامة على الدرس في نهاية البطاقة.



مستوى الأداء				
سلوك المدرس	ممتاز	مقبول	يتطلب تحسیناً	لا حاجة إليه
التخطيط				
ما مدى ملاءمة التركيز على المناقشة؟ محور المناقشة
ما مدى وضوح محتوى الأهداف؟ (النقاش)
ما مدى وضوح أهداف الخطاب؟
ما مدى ملاءمة نمط المناقشة؟
ما مدى استخدام المعلم للسعة المكانية؟
ما مدى استعداد المعلم الكلي؟
التنفيذ				
ما مدى إجابة المعلم في شرح الأغراض والأهداف؟
توجيه التلاميذ للمناقشة؟
الحفاظ على المناقشة مركزة؟
استخدام طرق لتسجيل المناقشة؟
تشجيع المشاركة العريضة؟
استخدام وقت الانتظار
ما مدى إجابة المعلم لإنهاء المناقشة؟
الاستخلاص من المناقشة؟



التخطيط الإجمالي

ما الذى أعجبك باعتباره أفضل شىء عن طريقة تخطيط الدرس وتنظيمه؟

.....

.....

كيف يمكن تحسينه؟

.....

.....

تنفيذ الدرس

ما الذى أحبه باعتباره أحسن شىء عن الطريقة التى نفذ بها الدرس؟

.....

.....

كيف يمكن تحسينه؟

.....

إذا كنت تلميذاً فى درسي (تدريس مصغر) كيف يمكن أن يكون شعورك فيما يتعلق بتفاعل المعلم معك أثناء الدرس؟

.....

.....



معين التعلم رقم ٤,٣

بطاقة ملاحظة مشاركة التلميذ في المناقشة

الغرض : إن مشاركة التلميذ العريضة في المناقشات الصفية هدف هام، وهذا المعين أو البطاقة يمكن استخدامها لجمع معلومات عن أنماط مشاركة التلميذ في المناقشات الصفية.

التوجيهات : احصل على نسخة من لوحة أماكن جلوس تلاميذ الصف ، أو إذا كنت تلاحظ مجموعة صغيرة، لاحظ اسم كل عضو وموقعه، وسجله على ورقتك، وتستطيع أن تستخدم صيغة كالتى تلى، وكلما أسهم تلميذ في المناقشة ضع علامة على اللوحة التى لديك مقابل اسم التلميذ.

المقدمة (أمام)

_____	□	_____	□	_____	□	_____	□
_____	□	_____	□	_____	□	_____	□
_____	□	_____	□	_____	□	_____	□
_____	□	_____	□	_____	□	_____	□
_____	□	_____	□	_____	□	_____	□

تحليل وتأمل : من كان أكثر التلاميذ حديثاً؟ ومن كان أقلهم؟ هل هناك منطقة فعل؟ وهى منطقة من الحجرة يبدو أن المعلم يفضلها أثناء المناقشات التى يشارك فيها جميع تلاميذ الصف؟ هل توجد فروق بين الجنسين فى المناقشة؟ هل توجد فروق عنصرية؟ هل لوحظت أنماط أخرى؟ كيف يمكن تشجيع التلاميذ الأكثر هدوءاً على المشاركة؟



بورتفوليو

عرض بيان بسيطرتك وضبطك الأسئلة

الغرض . مساعدتك على اكتساب مهارة طرح الأسئلة وتنمية فهم تأثيرات الأسئلة المختلفة، والنتيجة يمكن أن تصبح منتجاً أو ناتجاً توضع في البورتفوليو .

التعليمات : متبعاً الخطوات الآتية ، ضع قائمة بالأسئلة التي قد تطرح في مناقشة، جربها مع مجموعة من التلاميذ، ووثق هذا العمل بمعينات بصرية توضع في إختبارة (البورتفوليو).

الخطوة (١) : تخير موضوعاً في مجال تخصصك وتدرسك وضع قائمة من الأسئلة التي قد تستخدم في مناقشة، وضع مؤالا في كل مستوى من مستويات بلوم، (استخدم الجدول ٤,٢ كمرشد في وضع الأنماط المختلفة من الأسئلة).

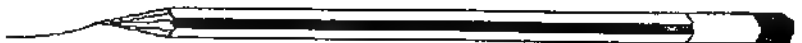
الخطوة (٢) : ابحث عن مجموعة صغيرة من التلاميذ يبلغ عددها ما بين ثلاثة تلاميذ وأربعة أو أصدقاء، أو أعضاء في الأسرة على استعداد لأن تجرب عليهم أسئلتك التي تتعلق بالمناقشة، وصور هذا النشاط على شريط فيديو

الخطوة (٣) : اطرح كل سؤال من أسئلتك التي أعدتها على المجموعة وسجل استجاباتهم .

الخطوة (٤) : راجع شريط الفيديو الذي سجل عليه هذا التمرين وحلل الاستجابات التي أثارها الأسئلة من المستويات المختلفة .

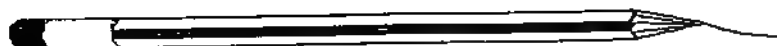
الخطوة (٥) : اكتب نقداً لأسئلتك . هل نفذت وحقق ما خططت له؟ كيف اختلفت الاستجابة باختلاف مستوى السؤال الذي طرح؟

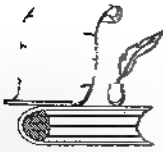
الخطوة (٦) . رتب ما يأتى في إضبارة (ملف) إنتاج أدائك (البورتفوليو): أسئلتك، شريط فيديو المناقشة، ونقدك .



المراجع

- 1 - Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New-York: McGraw - Hill.
- 2 - Cazden. C.B. (1986) Classroom discourse. In M.C. Wittrock Cee *Handbook of research on teaching* (3 rd ed.). NewYork: Macmillah.
- 3 - Cuban, L. (1982) Persistent instruction: The high school classroom, 1900 - 1980. *Phi Delta Kappan*, 64, 113 - 118.
- 4 - Desforjes, (ed.) 1995. *An introduction to teaching*. Oxford. UK, Black well.
- 5 - Goodlad, J. (1984) *A place called school*. NewYork: McGraw - Hill.
- 6 - Norman, K. (Ed.) . 1992 *Thinking voices*. London: Hodder.
- 7 - Resnick, L.B. (1987) *Education and learning to think*. Washington, D.C. National Academy Press.
- 8 - Resnick, L. B., & Klopfer, L.E. (eds.) . (1989) . *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.





الفصل الخامس

التدريس من أجل تعلم مستقل: الدراسة المستقلة

والتعلم بالاكشاف والتعليم الإفرادى

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

١ - توضح المقصود بالاستقلال الذاتى للتلاميذ فى الممارسة الصفية من حيث السيطرة على وسائل التعلم، ومن حيث تحديد أغراض التعلم.

٢ - تبين المقصود بالاستقلال الفكرى والعقلى، وبالأستقلال الذاتى الخلقى، وأهميته فى الممارسة الديمقراطية.

٣ - تشرح بالأمثلة طريقة لتحقيق الاستقلال الذاتى من خلال التدريس.

٤ - تحدد خصائص السياق الاجتماعى الصفى الذى ينمى الاستقلال الذاتى.

٥ - تصف المخاطر والقبود المرتبطة بتقويم الاستقلال الذاتى فى المدارس.

٦ - تشرح الدراسة المستقلة من حيث:

أ - الغرض منها، وأنماطها ودور المدرس فيها وسياقها.

ب - مراحل الدرس المستقل الجيد

ج - مزايا وعيوب الدراسة المستقلة

د - متى ينبغى استخدامه

٧ - توضح المقصود بالتعلم بالاكشاف.

أ - الغرض منه ودور المدرس فيه ودور التلميذ

ب - مراحل الثلاثة .

ج - مزايا وعيوب التعلم بالاكشاف

د - فوائده، متى ينبغى استخدامه

٨ - تصف التعليم الإفرادى من حيث:

أ - غرضه وخصائصه

ب - أنماط التعليم الإفرادى

ج - مزاياه وعيوبه

د - فوائده ، ومتى يبعى استخدامه

أحد الأغراض الرئيسية للمدرس، تنمية قدرات الأطفال والنشء على المشاركة التامة فى مجتمع ديمقراطى، ويحتاج التلاميذ حتى يحققوا هذه المشاركة إلى أن يعرفوا عقولهم ونفوسهم، وأن يحكموا على الأشياء لأنفسهم، وعلى أن يعرفوا الصواب من الخطأ، وعلى أن يتصرفوا وفقاً للقانون، وتعرف هذه القدرات مجتمعة بأنها استقلال ذاتى فكري وخلقى.

ويبرز هذا الفصل أن تحقيق الاستقلال الذاتى للتلميذ هو أسمى هدف للمدرس، ويصف ما على المدرسين عمله إذا كانوا يقدرون هذا المصطلح أو هذه الغاية، ويعملون على التخطيط لتنمية الاستقلال الذاتى للتلميذ، والفصل يحلل مهددات الاستقلال الذاتى التى تصدر عن المدرسة أو الإدارة التعليمية فى المنطقة أو عن نواحي القصور عند المعلم، ويساعد فهم هذه المهددات على أن تعرف كيفية التغلب عليها.

والأفكار الواردة فى هذا الفصل أساسية للتعليم الابتدائي، وهى كذلك بالنسبة للتعليم الثانوى بل والعالى، ومعظم الفروق التى نجدها فى الممارسات الصفية تستند إلى وجهات نظر ورؤى مختلفة عن المدرس، وإلى تصورات المعلمين عن قدرات التلاميذ.

والسؤال هو: لماذا ينبغي أن ننمى الاستقلال الذاتى فى مدارسنا؟ لقد أسفرت كثير من البحوث عن أن التعلم حين يتم من أجل التعلم بدلاً من أن يكون تلبية لمتطلب خارجى أو رغبة فى الحصول على مكافأة - يزداد احتمال الاحتفاظ به، ويزداد احتمال بلوغه مستويات أعلى من الفهم، وتضمنه اكتساب استراتيجيات تعلم أكثر نفعاً، كما كشفت بحوث أخرى عن أن هذا التعلم يزيد من الدافعية المستمرة للتعلم ومن مشاعر الكفاءة الأكاديمية ومن اكتساب مهارات استدلال متقدمة، ووراء النظر إلى الاستقلال الذاتى كوسيلة لغاية، على أية حال، قيمة نابعة من الذات قوامها توجيه الذات وثبات فى العزم. إن إتاحة الفرصة للنشء لكي يتخذوا قرارات عما يحدث لهم يفضل على ضبطهم والسيطرة عليهم من الخارج، وهذا المبدأ هو أساس المجتمع الديمقراطى، وينبغى أن يوفر مثل هذا المجتمع ويهيئ لتنمية القيم والمهارات اللازمة للمواطنة عند النشء.



ما هو التعلم المستقل؟

هناك كتابات كثيرة عن الاستقلال الذاتى ولكن الكاتبون اختلفوا فى معناه. فىرى نيل A.S. Neill أن الاستقلال الذاتى للتلاميذ ينبغى أن يكون تاماً ويدخل فى ذلك



اختياره فى الانتظام فى أى فصول دراسية أو عدم انتظامه فيها على الإطلاق. وأن القيد الوحيد ألا تستهلك حقوق الآخرين، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ما يطلق عليه ألفى كون Alfie Kohn ١٩٩٣ الاختيار الزائف، حيث يقال للطفل أنه يمكنه أن يختار بين القيام بما يكلفه المعلم به أو التعرض للعقاب، والاختيار هنا استخدام لنوع من القسر بدلاً من تقديم ما يحتاجه الطفل، أى الفرصة للمشاركة فى اتخاذ قرارات حقيقية عما يحدث له.

ويتوقف تحديد الطريقة التى تنمى الاستقلال الذاتى على معنى هذه الكلمة، وسوف أعرض فى هذا الفصل أنماطاً مختلفة من الاستقلال الذاتى، بدءاً من الاستقلال الذاتى فى الوسائل، أى السيطرة على الاستراتيجيات التى يستخدمها التلاميذ للتعلم إلى معنى أكثر اتساعاً وشمولاً وهو الاستقلال الذاتى الفكرى أو العقلى، حيث يكون للتلاميذ قول فيما يدرسون، وكيف يدرسون، ولماذا يدرسون، ولأي هدف أو غاية، وخلال هذا العرض سوف أنظر فى مضامين تنمية كل نوع بالنسبة للمعلمين والتلاميذ.

استقلالية الوسائل

لماذا تقرأ هذا الفصل؟ يحتمل أن المدرس طلب منك أن تقرأه، أو اعتبره قراءة اختيارية، ومن المحتمل أيضاً أنك قررت من تلقاء نفسك أن تقرأه لسبب شخصى، إذا كنت تقرأ الفصل، بناء على إرادتك ورغبتك كلية، فإننا نستطيع القول بأنك تتعلم تعلماً مستقلاً، ولكن ما هو الموقف إذا كانت قراءة الفصل واجباً وتعييناً كلفت به؟ هل يؤدي هذا إلى استبعاد التعلم المستقل كلية؟

والإجابة هى بالنفى إذا كان تعريفك للاستقلال الذاتى هو ما يطلق عليه استقلال فى الوسائل autonomy of means أو السيطرة على الاستراتيجيات التى تستخدم للقيام بالمهمة أو العمل دون توجيه من المدرس، وبهذا المعنى يحتمل أنك تتعلم تعلماً مستقلاً الآن، حتى ولو كان مطلوباً منك قراءة هذا الفصل، وحتى لو كان السبب الرئيسى لقراءة الفصل أنك سوف تختبر فى محتواه ومادته وتساءل عنها، وبهذا المعنى فإن المدرس ينمى التعلم المستقل بتدريس التلاميذ استراتيجيات للتعلم المستقل، وعلى سبيل المثال، قد يدرّب المدرس تلاميذه على استخدام استراتيجيات أخذ المذكرات note-taking أو استراتيجيات التلخيص، وسوف يكون التلاميذ مستقلين، بمعنى أنهم يستطيعون اختيار إحدى هذه الاستراتيجيات واستخدامها فى دراسة المادة المكملين بقراءتها على نحو مستقل.

إن سيطرة الفرد على استراتيجيات تعلمه نوع محدود من توجيه الذات وتحديد مسارها، وهو هام، ولكن من غير المحتمل أن يحقق الفوائد التى يصبو إلى تحقيقها



دعاة الاستقلالية الذاتية فى المدارس ، وثمة أشكال أخرى من الاختيار تعتبر استقلالية فى الوسائل : وهى اختيار مجموعة من الواجبات يقوم بأدائها الفرد أولاً أى ترتيب أولوياته هو فى الواجبات المكلف بها ، كالاختيار بين تقديم تقرير شفوى عن الكتاب المطلوب قراءته أو تقديم تقرير تحريرى (ولا يدخل فى هذا الاختيار عدم إعداد تقرير) ، أو حتى حل المسائل ذات الأرقام الفردية ، أو المسائل ذات الأرقام الزوجية فى الصفحة المحددة من الكتاب ، ولقد أوصى بهذه الأساليب جميعاً باعتبارها طرقاً تنمى إحساس الفرد بتوجيهه لنفسه ، ولكن لا يؤدى أى منها إلى زيادة لها مغزاها ووزنها فى الإحساس الحقيقى للتلميذ بالاستقلال الذاتى ، والتعريف الأعرض للاستقلال سوف يضم إلى جانب ما سبق السيطرة على أسباب التعلم أو ما يطلق عليه استقلالية الغرض . autonomy of purpose .

استقلالية الغرض

تؤكد التربية التقدمية فى فلسفتها على أهمية مشاركة المتعلم فى تشكيل وصياغة الأهداف والأغراض التى توجه أنشطته فى عملية التعلم (ديوى ١٩٣٨) وثمة شواهد ضئيلة على أن معظم المدارس تنمى على نحو نشط الاستقلال فى الغرض أو الهدف ، على الرغم من حماس دعاة التربية التقدمية له ، والواقع أن الراشدين هم الذين يحددون المنهج العلمى ، وهم الذين يتوقع أن يجيبوا عن السؤال : لماذا علينا أن نتعلم هذا الموضوع أو ذاك؟ بل ويشعر المعلمون أنفسهم بأن عليهم أن يدرسوا ما حدده آخرون ولا يحددون عنه ، وفى ضوء هذه الظروف هل يمكن أن يوجد استقلال فى الغرض والهدف حقيقة فى المدارس فى الواقع؟ وعلى الرغم من أن المعلمين والإداريين يستطيعون أن يساعدوا فى إعاقه هذا النوع من الاستقلال الذاتى ، إلا أن المتعلم يلعب دوراً حيويًا وحاسمًا فى هذا أيضًا .

ولنتظر فى موقفين : أحدهما وأنت تدرس مادة عليك دراستها أساسًا استعدادًا للامتحان ، والثانى وأنت تدرس هذه المادة وترى فيها أنها مادة مشوقة ولها قيمتها فى ذاتها ، لقد خلقت فى الموقف الثانى مرامى أو أغراضًا إضافية لتعلمك ، تتعدى تلك التى حددها معلمك ، كيف تختلف هاتان الخبرتان؟ ولقد اتضح أن التلاميذ الذين درسوا وبحثوا استخدموا استراتيجيات مختلفة فى هذين الموقفين ، لقد خبروا مرور الزمن أو الوقت على نحو مختلف ، يمضى ببطء فى الموقف الذى تستثار الدافعية فيه من الخارج ، ويمضى بسرعة فى الموقف الذى استحوذت فيه المادة على اهتمامهم لأنها مشوقة واندمجوا فى تعلمها ، ولقد استطاعوا أن يسترجعوا المعلومات المشوقة

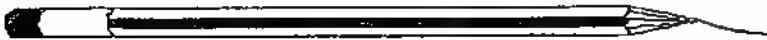
والنافعة بسهولة أكبر، وإزداد احتمال قدرتهم على ربطها بأشياء أخرى يعرفونها من قبل، وهذه الخبرات التعليمية المتسمة بالمشاعر الإيجابية تشبه تلك التي رواها أولئك الذين اندمجوا في أنشطة من اختيارهم الحر، وهم أولئك الذين يتوافر لهم استقلالية في تحديد الهدف أو الغرض.

وفصول الكتب ليست مطردة على أية حال، قد يبدأ فصل بداية مشوقة ويتدهور مع تطور الأفكار الأساسية والموضوعات، أو مع تغير أسلوب الكتابة بحيث يصبح مضائقاً، أو مع تحول المحتوى من الوضوح إلى الغموض، وقد يتغير استخدامك لاستراتيجيات التعلم؛ لأن هذه الظروف تؤثر في أغراضك وأهدافك من التعلم، وقد تؤدي الضغوط الخارجية التي تدفعك إلى تعلم شذرات من المعلومات إلى تقييد استراتيجياتك في التعلم، وأنت تحاول أن تحفظ وتذكر المطلوب في الامتحان، وحتى لو كان هذا الفصل مقررًا عليك لتدرسه، فإن المحتمل أن يتوافر لديك أسباب عديدة للتعلم قد تتغير أثناء قراءتك لمادته واستجابتك لها، وهذه الأسباب يغلب أن تختلف من تلميذ لآخر، والتي يحددها سياق المقرر الدراسي ومسار معلمه، واستقلالية الغرض إذن قد تكون شيئاً نسيًا.

إدراكات الاستقلال الذاتي

كيف يمكن للمعلم أن يعد هذا التعيين (أو المقرر الدراسي كله) بحيث تدرك أنت وأقرانك أنفسكم باعتبار أن لديكم استقلالاً في الغرض أو الهدف؟ إن إدراكات الاستقلال الذاتي وفقاً لما يذهب إليه ديسي وريان Deci and Ryan 1988 في نظرية توجيه الذات وظيفة للشخصية والبيئة، ويقترح هذان العالمان أن ثمة أبعاداً في السياق الاجتماعي تؤثر في إدراك المتعلمين للاستقلال الذاتي، والجوانب المعلوماتية من السياق هي تلك التي توفر تغذية راجعة للأفراد عن تقدمهم أو نموهم، دون التأكيد على المقارنة الاجتماعية أو محاولة إجبار الفرد أو السيطرة عليه، وتؤكد جوانب الضبط على الأسباب الخارجية للأداء أو التعلم، مثل الأداء أفضل من الآخرين، وتجنب الشعور بالمرح أو الحصول على الإثابة أو المكافأة، ولقد أدى عملهم - كما أدت بحوث أخرى في هذا المجال - إلى القول بأن السياقات التي تبرز فيها جوانب الضبط تضر بالإحساس بالاستقلال الذاتي (Rigby et al 1992).

والمدارس بيئات مختلطة، تتوافر فيها معلومات كثيرة عن تقدم التلميذ غير أنه كثيراً ما يسودها مناخ الضبط والسيطرة، ولكن التلاميذ جميعاً لا يدركون البيئة التعليمية إدراكاً متشابهاً، والحق أنهم يفسرون على نحو نشط الوقائع الصفية بطرق فريدة، وعلى



الرغم من أن المعلم قد يقدم تغذية راجعة ضابطة أو معلوماتية في الأساس، إلا أن التلاميذ قد لا يفسرون التغذية الراجعة كما قصد بها.

فبعض الأشخاص يميلون في البيئات ذات التوجه الاستقلالي القوي إلى التركيز على الجوانب المعلوماتية من الموقف، ويبحثون عن مواقف يستطيعون فيها أن يكونوا مستقلين ذاتيًا، أما الذين يميلون إلى التوجه الضابط القوي فإنهم يركزون على جوانب الضبط، أو يفسرون المواقف المعلوماتية باعتبارها ضابطة على الرغم من نوايا المعلم الطيبة ومقاصده.

ولو سمحت لتلاميذك أن يعيدوا كتابة أبحاثهم أو ما كلفوا به لأنها لم تبلغ معايير كمعلم أو لم ترق إلى معايير كفرد، فسوف تجد أن بعض التلاميذ يفسرون ذلك بأنك تفسح لهم المجال للحرية وللمخاطرة وللحصول على تغذية راجعة إضافية عن أفكارهم، دون أن تضغط عليهم لكي يؤديوا العمل أداءً سليمًا في المرة الأولى، وقد يرى تلاميذ آخرون أن هذا يمثل قفزة في المجهول وأنهم لم يفهموا كيف يحققون رضائك عن العمل في المقام الأول، وأنت تدفعهم الآن لإعادة العمل أو التعيين ويرى التلاميذ المنشغلون بإدخال السرور على المعلم الدرجات العالية باعتبارها الهدف النهائي، وبالتالي فإنك كمعلم تمسك بزمامها حتى تجبرهم على إعادة كتابة التعيين.

كيف يتوصل التلاميذ إلى هذه التوجهات؟ هناك - بغير شك - علاقة معقدة تتضمن أهداف تعلم قصيرة المدى وطويلة المدى، واهتمامًا أو ميلًا إلى المادة، وإدراكاتهم كتلاميذ للغرض من العمل ومن التعلم ولقيمتهم، ومقدار الجهد المطلوب بذله، وكذلك مشاعر التقدم ومدرجاتهم لأهداف المدرس ومراميهم. إن التلاميذ ينمون نظريات عن الحياة وخاصة في صف دراسي معين، ويحاولون إدراك معنى المعايير الاجتماعية ومعايير العمل، وتفاعلاتهم مع المدرس ومع أقرانهم، وباستخدام هذه النظريات يستبقون القدرة كأفراد على تقبل أغراض التعلم عند المعلمين أو رفضها، أو يضيفوا إليها أغراضهم هم. ويستطيع المعلمون أن ينموا استقلال الغرض والهدف، من خلال دعوة الطلاب وحثهم على أن يشكلوا ويكونوا أغراضهم الاجتماعية من التعلم ومن المدرسة، ومساعدتهم على تنمية المهارات الضرورية لكي يصبحوا متعلمين مستقلين. وسوف نصف فيما بعد الطرق التي تساعد على ذلك، ولكن دعنا أولاً نفحص نوعًا ثالثًا من الاستقلال الذاتي.



الاستقلال الفكرى والعقلى

لقد ناقشنا معنيين ممكنين للاستقلال الذاتى، الأول هو السيطرة على وسائل التعلم، والثانى هو أن تكون الفرصة متاحة لتحديد أغراض التعلم، وثمة معنى ثالث وهو ما نجده فى أعمال بياجيه وغيره من البنويين Constructivists فحتى لو كنت مستقلاً فى الغرض والهدف فى قراءة هذا الفصل، فإنك قد تعتمد أو تعول على رأى وحكم المدرس على مستوى فهمك، وقد تجد نفسك وأنت تكافح وتعمل فى تناولك لمعلومات تتصارع مع ما تعلمته من قبل فى مكان آخر، وتصبو إلى أن تجد من يخبرك بالنظرية الصحيحة، أى النظرية التى ترشدك بغير خطأ إلى فهم أعظم لتلاميذك وإلى تدريس أكثر فعالية، وقد يجد تلاميذك أنفسهم فى نفس الموقف فى دراستهم للرياضيات، ويؤدى قدر كبير من التعليم التقليدى إلى الاعتقاد بأن المعرفة بالرياضيات منزلة من عل، وأنها خلاصة فكر مجموعة من العباقرة عندئذ يصبح تعلم الرياضيات حفظاً للطرق الصحيحة لحل المسائل المختلفة.

وهذا النوع من التدريس والتعليم يؤدى إلى ما أطلق عليه بياجيه وآخرون الاتكالية الفكرية intellectual heteronomy، أى الاعتماد على الآخرين؛ لبيئنا لنا ما هو صواب وما هو خطأ، أو ما إذا كنا قد تعلمنا موضوعاً أم لم نتعلمه بعد.

وإذا كان البحث أو الاستقصاء مستقلاً ذاتياً، فإن الباحث يكون مسئولاً عن نفسه واعياً بذاته وناقداً لها، كباحث ومستقص. إن الاستقلال الذاتى الفكرى هو قدرة الفرد على الحكم على الأشياء بنفسه ولنفسه، وذلك بعد أن يدخل فى الاعتبار شواهد متنوعة ووجهات نظر الآخرين، وهو يقتضى أن يشارك التلاميذ فى تقويم عملهم وكذلك فى تحديد معايير أدائهم، وبالمثل فإن الاستقلال الذاتى الخلقى هو القدرة على الحكم على الصواب وتمييزه عن الخطأ، مستقلاً عن أى مكاسب أو عقوبات، مراعيًا - ولكن ليس فى شكل استعبادى - وجهات نظر الآخرين فى الجماعة الاجتماعية.

ويرى بياجيه أن النمو العقلى والاستقلال الذاتى الخلقى هما أهم غايات التربية ومقاصدها، ويستطيع المرء أن يجادل دفاعاً عن أهمية هذه النقطة بالاقتباس من البحوث التى أظهرت أن مدركات الاستقلال الذاتى ترتبط بنواتج موجبة متنوعة، ويتعلم مفاهيمي أعظم، وباستخدام استراتيجية أكثر فاعلية، ويزيادة فى الدافعية على استمرار التعلم وهلم جرا. ولكن الفرد قد يقدم الحجج، بأنه إذا أريد أن تزدهر الديمقراطية، فإنه ينبغى أن يتاح للأفراد فى هذه الديمقراطية هذا النوع من الاستقلال الذاتى، وهكذا فإنه من الناحية الأخلاقية والالتزام، ينبغى أن يكون الاستقلال الذاتى الفكرى والعقلى والخلقى هو أعلى غاياتنا ومرامينا وأهدافنا، وهذا الاعتقاد يتردد فى أعمال كثير من دعاة التربية التقدمية (ديوى ١٩٣٨، ونيل Neill ١٩٦٠، ونيكولز Nicholls ١٩٨٩).

ملخص

* الاستقلال الفكرى والعقلى هو قدرة الفرد على الحكم على الأشياء لنفسه، بعد أن يدخل فى اعتباره الشواهد ووجهات النظر المختلفة.

* الاستقلال الذاتى الخلقى هو القدرة على الحكم على الصواب والخطأ والتمييز بينهما والتصرف وفقاً لذلك.

* الاستقلال الذاتى جوهرى وأساسى للعمل السليم فى مجتمع ديمقراطى يقوم على المشاركة.

* يرتبط الاستقلال الذاتى للتلميذ مع المستويات الأعظم من فهم ما يتعلم والاحتفاظ به فترة أطول.

* قد يتاح للتلاميذ استقلالية فى الوسائل، أى السيطرة على عمليات التعلم أو الاستقلالية فى المرامى والأهداف، أى السيطرة على أهداف التعلم.



بنية الحرية : التدريس لتحقيق الاستقلال الذاتى

إن الاستقلال الفكرى هو حجر الأساس فى التدريس البنوى واستناداً إلى هذه المقدمة أو المسألة، يشكل التلاميذ فهمهم، ويصمم المعلمون البنويون المهام والأنشطة التى تتيح للتلاميذ أن يستقصوا ويكتشفوا ويجربوا، وينموا فهمهم ومهاراتهم، وأن يختبروا هذا الفهم فى ضوء الشواهد الفيزيقية وأفهام الآخرين، والمدرس فى هذا النوع من الصفوف ليس الحكم المفرد بسلامة وملاءمة حل المشكلة، أو الموضوع المكتوب، وتصبح «الإجابات» على المشكلات الفكرية رموزاً للفهم، وليست غايات فى ذاتها، وسوف ترى فى المثال التالى الطريقة التى يتوصل بها الفرد للإجابة، والفهم أو المهارة التى تمثلها العملية، وهذه الطريقة تتخذ أهمية أولية فى هذا التعلم.

ولقد عمل كوب وزملاؤه Paul Cobb, Terry Wood and Erna Yackel مع مدرسى المدرسة الابتدائية فى مشروع بورديو للرياضيات Purdue Mathematics ليموا ويطوروا المدخل البنوى فى تعليم الرياضيات، ويعمل التلاميذ فى الدرس النمطى فى أزواج ليقوم كل زوج بحل مجموعة من المسائل المترابطة بدون تعليم مباشر أو تزويدهم بطريقة للحل من قبل المعلم، وبعد حوالى عشرين دقيقة، يجتمع تلاميذ الفصل فى مجموعة كبيرة ويشرح الأزواج حلولهم، ويلى ذلك مناقشة حية للحلول الشاذة أو المتشعبة، وتناقش المجموعة لتبين ما إذا كان لهذه الحلول المختلفة معنى.



ويؤكد كوب وزميله على أهمية التغيرات الانفعالية والمعرفية عند التلاميذ الذين يبلغون من العمر سبع سنوات وثمانى سنوات فى تعلمهم للرياضيات فى هذه السياقات وهم يكتشفون أنهم يستطيعون التوصل إلى الحلول معتمدين على أنفسهم، وفى بداية السنة كان كثير من التلاميذ يشعرون بالحرج ويخجلون من تعرضهم للأخطاء فى حلول المسائل، وكانوا حريصين على التوصل إلى الجواب الصحيح بغض النظر عن مصدره، وفيما بعد كان يثار نقاش حامى الوطيس إذا حاول تلميذ آخر أن يحرمهم من حقوقهم فى البحث عن حلول لها بأنفسهم، ولعل الحوار الآتى يوضح أهمية هذا المسلك لهؤلاء الأطفال.

ك إلى ر : الجواب ٢١ .

ر : (غاضباً) لا إنه ليس ٢١، اسمع سوف أحسب وأتوصل إلى الحل بطريقة.

ك : لقد قلت لك الإجابة.

ر : أنا لا أريد أن أنقل عنك (عند هذه النقطة يُقبل المعلم ويلاحظ الجماعة وهي تعمل).

ر إلى المدرس : أنا لا أريد أن يخبرنى أحد بالإجابة.

المعلم : إنهم يريدون أن ... أنا أعرف أنك تحاول أن تحل المسألة بنفسك

ر : - يقاطع المعلم - أريد أن أحل المسألة بنفسى، ولكنهم هنا يخبرونى بالجواب وبكل شيء، أعتقد أن الإجابة ١٨ لأن ... (ويشرح «ر» تفكيره ويوضحه للمدرس).

إن حلول الآخرين للمسائل لم تكن مقبولة عند التلاميذ حتى يتأكدوا من أن لها معنى رياضياً، ولقد صور المدرس شريط فيديو لإحدى هذه المناقشات التى استغرقت ١٥ دقيقة حول : هل المسألة 3×6 يمكن كتابتها فى صيغة 6×3 . ولابد من البرهنة على مقلوبة التعبير عند الصغار المتشككين من قبل أتريهم، وهذه صيغة على مستوى الصف الثانى للبرهان الشكلى الضرورى لإقناع مجتمع من علماء الرياضيات، ودور المعلم فى هذه العملية أن يصمم الأنشطة التى تيسر هذه الوقائع بدلاً من التدريس المباشر لمفاهيم الرياضيات، وبالإضافة إلى الرياضيات، ينبغى أن تساعد على إعداد المعايير الصفية لحل المسائل الرياضية ومناقشة الرياضيات وهو دور حاسم وحيوى وصعب يعتمد على فهم كل من المادة الدراسية وكيفية تنمية فهم التلاميذ لها.

ويتعلم التلاميذ فى حجرة الدراسة هذه من خلال المناقشة أكثر عن الخاصية التبادلية للضرب، ويحتمل أن يؤمنوا بهذه الخاصية أكثر من التلاميذ الذين يتعلمونها.



لأن المعلم قالها لهم، ويتعلم هؤلاء التلاميذ أيضاً عن بنية مادة الرياضيات، وكيفية تكوين المعرفة الرياضية وتوصيلها، وأن هذه المعرفة يمكن الوثوق بها؛ لأنه تمت البرهنة على صحتها بالنسبة لهم، وهذا هو الاستقلال الذاتي الفكري عند يياجييه.

إن طرق التدريس التي أطلق عليها الطريقة التركيبية أو البنيوية للمادة تميل إلى تنمية الاستقلال الذاتي العقلي أو الفكري، وحين يرى التلاميذ تنمية المعرفة الجديدة وتقويمها باعتبار ذلك شيئاً يستطيعون عمله، وحين يسيطرون على القواعد التي تخضع لها الشواهد في العلم أو المادة الدراسية يصبحون مستقلين ذاتياً، وهم لبسوا غير عقلانيين، وإنما يتوصلون إلى قراراتهم من خلال الاهتمام الدقيق بالعوامل ذات العلاقة، وبدلاً من تعلم مجموعة من الحقائق من كتاب، قد يتعلم تلامذة التاريخ استخدام الشواهد الوثائقية لكي يسوقوا الحجج دفاعاً عن تفسير معين للأحداث التاريخية (Wineburg and Wilson, 1990) وقد يصمم صغار العلماء هؤلاء تجارب ليختبروا فروضاً من صنعهم ثم يناقشوا نتائجهم مع زملائهم في الصف (Watson and Konicek, 1990) والدروس التي نتعلم عن كيف يدرس التاريخ ويبحث في العلوم سوف تساعد التلاميذ على أن يصبحوا مواطنين مشاركين في الديمقراطية.

وطرق «ورشة العمل» الشائعة الآن في تدريس الإنشاء والتعبير (Nancie Atwell's excellent description of - one such approach 1987) تركز على أهداف الكاتب الاتصالية والتواصلية، واستجابة الجمهور، والاستخدام الغرضي لفن أو صنعة الكاتب لخلق أدب جديد، ويعمل التلاميذ ككاتبين من خلال مراحل مختلفة لعملية الكتابة (التخطيط، التسويد drafting) المراجعة والتقيح والتحرير، في مجتمع من الكتاب الزملاء. ويؤكد المعلمون على تنمية سيطرة الكاتب على العمل، ومرة أخرى على الحث على الاستقلال الذاتي الفكري والعقلي، وقراءة الأدب المنشور وتحليله في أساليبه المختلفة وأجناسه، مما يمكن الكاتبين خلال نموهم من التجريب في استخدام الأساليب المختلفة، ومراعاة الأعراف وما اصطلاح عليه في كتابتهم. وبما أن ما يكتبونه يقرأ من قبل أعضاء الصف الآخرين - بما في ذلك المدرس - الذي يزودهم بتغذية راجعة قيمة، فإن القراء الصغار يتلقون ثروة من المعلومات يستخدمونها في تقويم تقدمهم نحو تحقيق الأهداف الاتصالية والتواصلية. ويوفر تقويم البورتفوليو أداة للتقويم الذاتي لكل من الناتج والعملية. ودور المعلم في «ورشة عمل» الكتاب شأنه شأن دوره في مشروع بورودو للرياضيات دور الميسر، فهو ليس المصدر الوحيد للمعرفة، كما أنه ليس الحكم الوحيد على الكفاءة ولكنه بدلاً من ذلك موجه ومرشد للبنية التركيبية syntactic structure. للمادة وداعم ومساند لتنمية الاستقلال الذاتي عند التلاميذ.



ويبدو أن الينيات الصفية التي تنمى الاستقلال الذاتى الفكرى تشترك فى بعض الملامح أو الخصائص العامة، ولقد ذكرنا من قبل كيف أن دور المعلم يختلف عن دوره فى الصف التقليدى، وهذه الطرق تتطلب معرفة أعمق وأكبر بالمحتوى، وينبغى أن يكون المدرس مستعداً لمعالجة أسئلة التلميذ المنوعة واهتماماته ونظرياته التى قد تتفق جزئياً فحسب مع المفاهيم والنظريات أو الوقائع موضع النقاش، والمدرس الماهر يستطيع أن يرى الروابط بين فهم التلاميذ وما يحاول تدريسه لهم، وأن يساعدهم على أن يقوموا بهذا الربط بل وأن يعمقوا ويوسعوا ويمدوا هذه الروابط والصلات، وحين تكون المعرفة خاضعة لسيطرة مجبوكة عن طريق المحاضرة وغيرها من الأساليب الموجهة من قبل المدرس، فإن هذه المرونة لا يكون لها هذه الأهمية والحيوية، والأسئلة المثيرة للاهتمام والجدلية يمكن دائماً كبتها بعبارة مثل «هذه نقطة معقدة جداً ليس من المناسب أن نتناولها الآن».

توفير سياق اجتماعى للاستقلال الذاتى

ينبغى على المعلمين أن يعرفوا كيف يرسخون معايير اجتماعية تتيح للتلاميذ أن يصبحوا متعلمين مستقلين ذاتياً، وتنمية الاستقلال الذاتى الفكرى تتطلب احتراماً متبادلاً، وينبغى أن يحترم المعلمون التلاميذ إذا كانوا سيصفون حقاً لأفكارهم، وإذا كان على التلاميذ أن يحترموا أفكار المعلم. إن السؤال الذى يتعلق بالاحترام المتبادل سؤال يتخبطى علاقات السلطة فى المدرسة، وفى مجال العلاقات بين الشخصية يؤكد الباحثون على المساواة الاجتماعية فى الصف الديمقراطى حيث يتبع المعلمون والتلاميذ دستوراً واحداً للسلوك، ومثال ذلك، إذا قرر الصف أنه من غير المقبول أن يمضي فى نقاش غير نظامى بينما يعمل آخرون فى هدوء، ينبغى أن يكون من غير المقبول لدى المعلمين أن يعملوا هذا وكذلك التلاميذ، وهذا لا يعنى أن مسئوليات التلاميذ والمعلمين واحدة فى الصف الدراسى، ولا يعنى أنهم متساوون فى سلطتهم فى الصف، فما يزال من مسئولية المعلمين مساعدة التلاميذ على وضع وترسيخ معايير وجزاءات معقولة.

ولعل من الأمور الأكثر أهمية أن يتحقق اهتمام جاد بأفكار التلاميذ من قبل المجتمع الصفى، ويصف بول Ball عام ١٩٩١ معلمة بإحدى المدارس الابتدائية تشجع تلاميذها على أن يتوصلوا إلى حلول تباعدية أو متشعبة للمسائل فى الرياضيات وذلك بإعطائها نفس الوزن والقيمة التى تعطيها لمقترحاتها، وهذا يقتضى إنفاق مقادير من الوقت والجهد فى استقصاء وفحص الاستدلالات الرياضى المتضمن والمتطلب والتوضيحات أو التصوير بالكتابة والرسم للحل على السبورة وهلم جرا... والرسالة



واضحة وهي «أنا أحترم قدرتك على الاستدلال، وعليك أن تقارن هذا بالتعبير الذي كثيراً ما يسمع» نعم، هذه طريقة أخرى يمكن حل المسألة بها، دعنا نمضي إلى المسألة التالية».

احترام قدرات التلاميذ على الاستدلال يعنى أيضاً أن المدرسين لا ينقدون تلاميذهم الذين يكافحون بأن يعرضوا عليهم حلاً للمسألة، وهذا يصعب عمله جداً بالنسبة لكثير من المدرسين ولقد عرض أحد الباحثين على مجموعة من المدرسين شريط فيديو لمعلم يدع تلاميذه يكافحون في طريق مغلق فكرياً أو عقلياً، وهم يحاولون أن يفسروا رسماً بيانياً عن الزمان - المسافة $time - distance$ وبعد حوالي نصف ساعة اكتشف التلاميذ فجأة السبب في أن طريقتهم لا تعمل عملها، واستمروا حتى حلوا المسألة بأنفسهم، ولقد كانت استجابات المعلمين الذين شاهدوا الشريط متضاربة، ولكن معظمهم رأى أنه كان ينبغي على المعلم أن يتدخل حين كان من الواضح أن التلاميذ يمشون في طريق خاطئ بسبب مقدار الوقت الذي ضاع غير أنه إذا حدث هذا فإن التلاميذ كانوا سيتعلمون درساً آخر في الاعتماد على سلطة أعلى ولم يكن في مقدورهم عندئذ أن يتعلموا الاعتماد على ذكائهم لحل المسائل العلمية، ولعلك تذكر استجابة التلميذ في مشروع بورديو للرياضيات الذي رفض بغضب محاولات أترابه لاغتصاب حقه في التوصل إلى الحل بنفسه.

ولعل جانباً من اتجاهات المعلمين نحو استقلالية التلميذ ينبثق من اعتقادهم عن دور الأخطاء في تعلم التلميذ، وكثيراً ما سألت تلاميذي من المدرسين الجدد أو ذوي الخبرة عما يفعلونه إذا أخطأ تلميذ في حل مسألة في الرياضيات أمام الصف كله، وكانت استجابة أغليبيتهم تدور حول تقليل حرج التلميذ، وكثيراً ما يتم هذا بالإسراع في طلب المعونة من تلميذ آخر في الصف للتوصل إلى الجواب الصحيح. وحين أقترح عليهم أن يترك التلميذ على السبورة محاولاً التوصل إلى الحل معتمداً على نفسه، أصابت معظمهم الدهشة ونفس هؤلاء المعلمين الذين يخبرون تلاميذهم بأن الأخطاء جزء من التعلم: كثيراً ما يسلكون بطرق تنقل إلى التلاميذ رسالة عكسية. وعلى سبيل المثال: قد يقدم مفهوماً جديداً في الرياضيات ويكلفهم بتعيين أو واجب منزلي يقومون به، وعلى الرغم من أن من المتوقع أن يتعلم التلاميذ المفهوم من خلال الممارسة (وهي عملية تتضمن كثيراً من الأخطاء) إلا أن هذا الواجب المنزلي كثيراً ما يقدر ويحسب في درجة المقرر الدراسي، ومن هذا وغيره يتعلم التلاميذ أنه ينبغي عليهم أن يكافحوا حتى يكون تعلمهم بغير خطأ، وهذا التأكيد على الإجابات الصحيحة وتفصيله على الفهم لا ينمي الاستقلال الفكري، بل ينمي نوعاً من التركيز على الإجابات الصحيحة بغير تفكير.



والسؤال هو: كيف يرتبط الاستقلال الفكرى باستقلال الغرض أو الوسيلة؟

لقد نَمَى الأطفال بوضوح هذا الاستقلال الذاتى فى مشروع بورديو للرياضيات استقلالاً فى الوسائل بالتوصل إلى حلولهم للمسائل وتقويمها، وعلى الرغم من أنه يحتمل أنهم شاركوا فى البداية فى هذا العمل؛ لأن المعلم توقع منهم ذلك، إلا أنه تتوافر شواهد كثيرة على أن القيام بالعمل المطلوب فى الرياضيات أصبح مثيراً لدافعيتهم النابعة من الذات، ويحتمل أن يكون ذلك، امتداداً لميلهم الطبيعى للتعلم والاستقصاء، ولقد كتب كوب وأعوانه Cobb et al ١٩٨٩ مفاهيم وبينوا كثيراً من مظاهر الإثارة والغبطة التى أبداهها التلاميذ حين توصلوا إلى حلول للمسائل الجديدة، وحين تعلموا مفاهيم جديدة، وكشفوا عن اهتمام بحلول ممكنة متنوعة، والانزعاج حين حاول التلاميذ الآخرون الافتئات على حقوقهم فى العثور على حلول لها معنى بالنسبة لهم، وهكذا، فعلى الرغم من أن الفرد يمكن أن يتوافر لديه استقلال فى الوسائل بل واستقلال فى الغرض دون أن يكون مستقلاً فكرياً وعقلياً، إلا أن حجرات الدراسة التى تنمى الاستقلال الفكرى تنمى أيضاً النوعين الآخرين من الاستقلال، أى أن الاستقلال الفكرى والعقلى يوفر سبيلاً لتنمية الاستقلال فى الوسائل والأغراض.

تنمية الاستقلال الذاتى فى المدارس: مخاطر وقيود

وإذا كان الاستقلال الذاتى رائعاً، لماذا لا يعمل كل فرد على تنميته؟ ولماذا نجده فى الحقيقة نادراً نسبياً فى المدارس اليوم، أى يندر أن نجد بيئات صفية تنمى الاستقلال الذاتى العقلى والخلقى؟ هناك قيود متنوعة ممكنة لتنمية وتوفير هذا النوع من البيئة، وكثير منها يوجد فى صيغة أو أخرى فى أى موقف تربوى.

وفى مقدمتها - فيما يحتمل - خوف كثير من المعلمين من فقدان السيطرة على الصف، ونحن على وعى بأن الفرد يحكم بموافقة المحكومين، وأن الفرد لا يتوافر لديه فيزيقياً أى طريقة لسيطر ويضبط تماماً ثلاثين أو أربعين تلميذاً إذا قرروا التمرد، وعدم معرفة كثير من المعلمين الجدد وألفتهم بخصائص الجماعة العمرية تجعل من الصعب التنبؤ بسلوك التلميذ، وهذا يجعل من الصعب الثقة بالتلاميذ وبقدرتهم على التصرف فى الاستقلال الذاتى دون أن يتخطوا حدودهم، ويبدل المعلمون فى مثل هذا الموقف الجهود للحفاظ على الأقل على وهم السيطرة بأى ثمن. ومن المثير للاهتمام، أن إحدى الفوائد التى كثيراً ما يذكرها المدرسون الذين ينمون الاستقلال الذاتى هو أنه يحررهم من محاولة المحافظة على نظام الصف؛ لأن التلاميذ سيشاركون فى المسؤولية حين يشتركون فى وضع القواعد أو فى تعديلها.

وإذا كان التلاميذ مستقلين ذاتيًا، فسوف يعملون فيما يحتمل في مهام مختلفة بطرق مختلفة، والنتيجة هي إيجاد بيئة أكثر تعقيدًا، وأقل قابلية للتنبؤ من البيئة التي يحتفظ فيها المعلم بضبط مجبوك، وعلى الجدد أن ينموا ويضعوا قواعد لسكثير من المهام التي يواجهونها، وهذا معناه أنه ينبغي عليهم أن يفكروا بوعي فسي مئات من القرارات الروتينية التي يؤديها المدرسون ذوو الخبرة على نحو أوتوماتيكي تقريبًا (ماذا تعمل إذا نسي التلاميذ مواد تعليمية، كيف تعالج عدم الاتفاق الصاخب بين التلاميذ في الصف أثناء عملهم في مجموعات صغيرة . . . إلخ). إن هذه الزيادة في العبء المعرفي تجعل من الصعب متابعة كل شيء في حجرة الدراسة، ويزداد العبء أكثر من هذا إذا وجدت أنشطة صفية متنوعة وحدثت على نحو متآني.

وقد يتشكك كل مدرس ذي خبرة في قدرة الاطفال على أن يسمح لهم بهذا النوع من الاستقلال الذاتي الذي يبناه ويسلكوا سلوكًا مرضيا، وقد تؤثر معتقدات المدرسين عن جماعات عمرية معينة في استعدادهم للتخلي حتى عن حد أدنى من السيطرة والضبط، ويشعر التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية) بحاجة متزايدة لاستقلال أكبر، وبقدرتهم على نحو متزايد على الاستدلال المعقد، وكثير من المعلمين في نفس الوقت يثقون في قدرة هذه الجماعة العمرية ثفة قليلة جدًا على ضبط الذات والتعلم على نحو مستقل (Eccles et. al. 1993) وعدم التناغم هذا بين المدرسين والتلاميذ قد ارتبط بزيادة ضبط المدرس للأنشطة الصفية، وتناقص الاستقلال الذاتي والتعلم والدافعية في المدارس الإعدادية.

وثمة عوامل أخرى تتعدى خبرة المعلمين ومعتقداتهم الشخصية قد تلعب دوراً له مغزى في مقدار توجيه الذات المتاح للتلاميذ، ويصف ماكنيل McNeill ١٩٨٦ كيف تفاعلت البنية الإدارية في أربعة مدارس ثانوية مع معتقدات المعلمين عن التلاميذ مما أدى إلى حفاظ المعلمين واحتفاظهم بالسيطرة الكاملة على جميع جوانب الحياة الصفية، ولقد أدت الرغبة في الحفاظ على السيطرة على المعرفة عن طريق تجزئة المحتوى إلى مجموعات من الحقائق التي يسهل حفظها وإلى إنقاص تعقد الظاهرة المركبة في التاريخ، بحيث تصبح قوائم من الأحداث تضي غموضاً على المفاهيم المركبة، مما أدى إلى الحيلولة دون مناقشة كثير منها، وتناول جوانبها الخلافية والانفعالية، ولقد رأى المدرسون أنفسهم أن السيطرة على المعرفة هذه ضرورية وخاصة نتيجة تعرضهم لضغوط من الإداريين أو قصور في مساندة هؤلاء لهم. وتقرح دراسة جودلاد ١٩٨٤ أن هذا الموقف يمثل ما هو سائد أو المعيار السائد في أغلبية المدارس في أمريكا هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لقد توصل دي شارم de Charms ١٩٧٦ إلى أن العمل بانتظام لزيادة الاستقلال الذاتي المدرك للمعلمين - يزيد من الاستقلال

الذى يتيحونه لتلاميذهم، والذي أدى بدوره إلى زيادة أكبر فى تعلم التلميذ وفى دافعيته.

هذا. كما أن الضغوط الصادرة من خارج المدرس قد تقيد رغبة المدرسين فى تقليص سيطرتهم، ففى بعض الأقطار تستخدم اختبارات مقننة على مستوى الدولة للمقارنة بين أداء المدارس والمعلمين، والمناطق التعليمية بل والمحافظات يمكن أن تودى إلى ضغوط شديدة مدركة من قبل المعلمين، وكذلك التشريعات الملزمة. وفى دراسة قام بها هالادينا وزميلاه Haladyna, Nolen and Haas ١٩٩١ درسوا فيها عدة مئات من المدرسين والإداريين فى إحدى الولايات الأمريكية ووجدوا أن كثيرين منهم شعروا أن عليهم أن يدرسوا تدريساً يستهدف رفع درجات التلاميذ فى الاختبار teach to test وحين أدركوا أن استقلالهم الذاتى قد تقلص أصبحوا أقل استعداداً للسماح للتلاميذ بأى فسحة لاستقصاء أفكارهم معتمدين على أنفسهم، وتسهم الضغوط المجتمعية فى إنقاص الاستقلال الذاتى، ومن بينها مراعاة أن يهيئ التعليم للتوظيف المستقبلى وأن يلائم البناء السياسى وبنية المجتمع الطبقية.

ويستطيع المعلمون أن يحتفظوا بالسيطرة على المنهج التعليمى وعلى شكل التعليم وصيغة المعلومات عندما يقيدون التعلم المستقل ويحددونه جداً وسيطرون على وسائل التعلم أو استراتيجياته، ويتطلب توسيع مفهومنا للتعلم المستقل بحيث يتضمن استقلالية الغرض أو الاستقلال الفكرى أو الخلقى التعرض للمخاطر والثقة فى قدرة التلاميذ على التعلم فى ظل مثل هذه الظروف. يقول أحد المدرسين بالمدرسة الابتدائية: «إن تخصيص وقت لمناقشة السلوكيات مع الصف أو مع فرد، أو إطالة الدروس بحيث يندمج التلاميذ على نحو نشط، حتى يتوصلوا إلى الهدف يمكن أن يتضمن مخاطر للمدرسين، وكثيراً ما تشيع الفكرة والرأى بأنه لا يتوافر وقت كاف للقيام بهذا، إننى لا أعتقد أننا نستهدف إعداد التلاميذ للحياة دون مخاطر، أينبغى أن نتوقع ونتطلب من أنفسنا أقل من ذلك؟

ويستطيع المعلمون أن يحتفظوا بسيطرتهم على أهدافهم التى تتصل بتعلم التلميذ وفى نفس الوقت ينمون التعلم الاستقلالى، وفى الطريقة البنوية Constructivism لتناول التاريخ على سبيل المثال، يستطيع المرء أن يحدد مجموعة من أساسيات التعلم، بما فى ذلك فهم دور السياق والمصدر فى تقويم الشواهد الوثائقية، ومع ذلك يسمى نوع الاستقلال الذاتى الفكرى الذى وصفته.

ملخص

* التدريس لتحقيق الاستقلال الذاتى يلقى بمطالبه الخاصة ومقتضياته على

المدرسين

* تتضمن الظروف والشروط الضرورية لتنمية الاستقلال الذاتى للتلميذ ما يأتى

- أن يكون المعلمون واثقين من معرفتهم .

- أن يكون المعلمون متجاوبين مع تلاميذهم .

- أن يحترموا طلابهم .

- أن تستخدم المناقشة طريقاً للتعليم .

- الاستخدام الجيد للأخطاء كمواقف للتعلم .

* عوامل تجعل تنمية الاستقلال الذاتى صعباً :

- الخوف من فقدان السيطرة والضغط .

- معتقدات محدودة عما يستطيع أن يستخدمه الأطفال للمواجهة .

- إدارة مدرسية تتطلب الإطراد .

- معرفة المعلمين المحدودة بمادتهم .

- تأثير بعض أنظمة التفويم ووضع الدرجات والتقديرات .

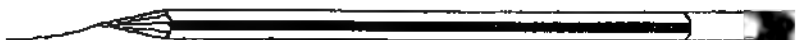
المخاطرة

لقد افترضنا فى بداية الفصل أن الاستراتيجيات التى تستخدمها لتنمية المتعلم

المستقل تعتمد على تعريفك للاستقلال الذاتى، وأن طريقة التعريف تعتمد بدورها على مشاعرك نحو الاستقلال الذاتى كمدرس .

وحتى باستخدام التعريف الضيق يتطلب الاستقلال الذاتى أن يتاح للتلاميذ حرية

كافية ليحاولوا ويجربوا ويفشلوا ويحاولوا مرة أخرى معتمدين على أنفسهم، والمعلمون الذين يوفرون مساعدات كثيرة ودعائم عديدة، والذين يخططون والذين يضعون الاستراتيجيات لتلاميذهم، لا يستطيعون أن يأملوا فى تنمية متعلمين مستقلين ذاتياً، حتى بمعنى استقلالية الوسائل، ومع توسيع تعريف الاستقلال الذاتى، ينبغى أن يقلل المدرس أكثر فأكثر الضغط المباشر - وهو بديل يجده كثير من المدرسين غير مريح بل ومحيف .



وعلى الرغم من أن المدرسين يستطيعون أن يساعدوا التلاميذ على تنمية الإحساس بالاستقلال الذاتى، إلا أن الأمر قد يتطلب إعادة تشكيل وإعادة بناء راديكالية لسياق الصف الدراسى الاجتماعى والاكاديمى غير أنه فى هذه المواقف يستطيع عدد أكبر من التلاميذ أن ينموا توجه الاستقلالى الذى يؤدى بالناس إلى رؤية أنفسهم باعتبارهم قادرين على توجيه أنفسهم وتحديد مسارهم حتى فى السيطرة على السياقات وضبطها.

إن مدارس كمدرسة متسورى لا تعد التلاميذ لحياة بدون مخاطر، ذلك أن المخاطر تتطلب اتخاذ مواقف، حيث لا يوجد يقين أو تأكيد، وأننا حتى نحافظ على السيطرة على محتوى المنهج التعليمى وعلى اتجاهه وعلى أشكال التدريس وخطوه وعلى تقويم التعلم، فإننا ندرس التلاميذ ليجتثوا عن الإجابات الصحيحة، المعرفة غير الجدلية، إننا نعلمهم أن هناك معرفة مؤكدة يعرفها المدرسون والخبراء، وأن دورهم أن يتعلموا ما يعرفه المدرسون ولكن الأسئلة العظيمة والأفكار الهامة ليست مؤكدة - إذا أريد لتلاميذنا أن يكونوا مبدعين للمعرفة وحكاماً ومقدرين لدعاوى الآخرين، فينبغى أن نساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتى الفكرى والعقلى فى أوسع معنى له، وينبغى أن نكون راغبين ومريدين للمخاطرة، وأن ندع تلاميذنا يحققون أقصى ما يستطيعون من أى موقف من مواقف التعلم، وذلك باستقصائه واستكشافه إلى تمامه، وفحص المسارات المغلقة وغير المغلقة، والجواب الواضحة والغامضة، وبدلاً من أن ننتظر حتى نعد تلاميذنا للاستقلال بتدريسهم جميع المهارات والمعرفة التى سوف يحتاجونها لاتخاذ القرارات الصائبة، ينبغى أن نكون على استعداد لتوفير بيئة يستطيعون أن يتعلموا فيها أن يكونوا مستقلين بممارسة الاستقلال والانتصاف به، وكما يقول ديوى ١٩٣٨ «إن المثل الأعلى القائل باستخدام الحاضر ببساطة للاستعداد للمستقبل يناقض ذاته، إنه يحذف بل يغلق الباب دون نفس الظروف التى يستطيع من خلالها الفرد أن يُعَدَّ وَيُهَيَّأَ لمستقبله».



خلاصة

إن هذا الفصل وغيره يطرح سؤالاً أساسياً هو: لأى غاية وغرض ينبغى أن نستخدم معرفتنا؟ ولعل الإجابة الأساسية أن الغرض من المعرفة أن تساعدنا على أن نلعب دورنا الكامل فى مجتمع ديمقراطى، وللقيام بهذا الدور من الضرورى للمواطنين

أن يكونوا قادرين على أن يعرفوا الصواب من الخطأ، وأن يحددوا موقفهم من المائل العامة والخاصة، وبطبيعة الحال ينبغي أن تبقى أفعالهم فى إطار القانون. والمتقنون لا يعملون كما يحلو لهم، إنهم يفكرون فيما يجبون، ولكنهم يملكون وفق إجراءات متفق عليها وموافق عليها ديمقراطياً.

كيف يستطيع المدرسون أن يساعدوا التلاميذ على أن يعرفوا عقولهم؟ وكيف يساعدون التلاميذ على أن يكونوا متعلمين مستقلين ذاتياً؟ هذه مهمة صعبة وكثير من الطرق التى ندير بها مدارسنا وقصولنا الدراسية تضر بالاستقلال الذاتى وتجعل التلاميذ اتكاليين خاضعين، ولقد حلل هذا الفصل هذه المشكلة واقترح طرقاً يمكن بها تجنبها. وحين تربط تفكيرك فى مسألة الاستقلال الذاتى للتلميذ بالممارسة الصفية فإنك فى حاجة إلى أن تكون قادراً على إدراك الاستقلال الذاتى وعدم الاستقلال عندما تراه، فالمتعلمون المستقلون ذاتياً يضعون لأنفسهم مرامى وأهداف تعلم واضحة وذات مغزى، ونشاطهم العلمى هام لهم شخصياً، وليس لأن المعلم يقول ذلك، والمتعلمون المستقلون - يستخدمون بنية التعلم استخداماً مستجاً، وهم على استعداد للمخاطرة ويحاولون التعلم من أخطائهم.

والصفوف التى تنمى الاستقلال الذاتى تظهر شواهد على ما يأتى:

- * يختار التلاميذ فيها طرقهم وأهدافهم.
 - * يعرف التلاميذ فيها إلى أين يمضى تعلمهم وكيف ينمون ويطورونه.
 - * تتاح فيها الفرص للمناقشة والتغذية الراجعة عن المخاطر والاضطراب.
 - * التلاميذ فيها على استعداد للمخاطرة ولإظهار المبادرة والمبادأة.
 - * تتوافر لتلاميذها مواد للتعلم متنوعة وكثيرة.
- ويمكن أن ننظر فى مسألة الاستقلال الذاتى للتلميذ فى المشروعات المدرسية الآتية:

- * ضع قائمة تضم المؤشرات الصفية التى تنمى الاستقلال الذاتى.
- ناقش القائمة مع زملائك من الطلاب المعلمين.
- * استخدم قائمتك كمرشد للملاحظة الصفية وللمناقشات مع الاطفال.
- هل أحدثت تنمية للاستقلال الذاتى؟ إذا كان الأمر كذلك كيف تم هذا؟
- وإذا لم يكن قد تحقق فلماذا؟
- * تذكر أن المهارات اللازمة للاستقلال الذاتى تتطلب أن تعلم وتُدرس



اكتب قائمة وضع خطة لتدريس مجموعة صغيرة من التلاميذ تسمى استقلالهم الذاتى وهذا مشروع بعيد المدى، ينبغي أن تتابعه وتراقبه بدقة مع المعلم المشرف على الصف.

إن الدارس للشواهد التى تتيح للصفوف أن تنمى الاستقلال الذاتى يتضح له أن بعض استراتيجيات التدريس أكثر ملاءمة لتحقيق الهدف، فالتعلم القائم على حل المشكلة قد يجرى فى المقام الأول وقد يليه التعلم بالمناقشة، ثم التعلم التعاونى فالتعليم المباشر.

ومع ذلك فإنه مهما اختلفت استراتيجيات التدريس فإن المدرسين المقتردين يستطيعون أن ينمو قدرات تلاميذهم الاستقلالية الذاتية العقلية والفكرية والخلقية.

وسنحاول فى بقية هذا الفصل عرض بعض الاستراتيجيات التى لم نتناولها من قبل وهى أيضاً تتفاوت من حيث قدرتها على تنمية الاستقلال الفكرى والعقل والخلقى.



الدراسة المستقلة والمذاكرة :

التدريس كتوجيه للعمل الفردى على المكتب seat - work وكواجبات وتعيينات منزلية.

الدراسة المستقلة أو المذاكرة على المكتب من البدائل التعليمية الشائعة الاستخدام ويقدر بعض الباحثين أن التلاميذ يقضون ٧٠٪ من وقت الصف يعملون على نحو مستقل (Fisher et al. , 1978) فإذا أضفت إلى ذلك وقت الواجبات المدرسية أو المنزلية يتضح أن المدرسين يعتمدون على الدرس أو المذاكرة المستقلة أو الممارسة والتدريب اعتماداً كبيراً.

ما المذاكرة المستقلة؟ أو الدرس المستقل؟

تعرف الدراسة المستقلة بأنها أى تعيين أو واجب يرتبط بالمدرسة يقوم به التلاميذ بمفردهم، ومن أمثلة ذلك، قراءة جزء من كتاب مدرسى، وكتابة موضوع تعبير، وحفظ هجاء الكلمات، وإعداد تقرير، وحين نفكر فى التلاميذ وهم يعملون أو يستذكرون فإننا نتصورهم مندمجين فى نوع أو آخر من الدرس أو الممارسة للواجبات المدرسية.



الغرض من الدرس المستقل وخصائصه:

يمكن وصف الدرس المستقل على أساس: أغراضه، وأنماطه، ودور المدرس فيه، والسياق الذى يتم فيه.

الغرض : يشجع المدرسون التلاميذ على الاندماج فى الدرس المستقل لأسباب متنوعة، بعضها مسوغ بدرجة أكبر من البعض الآخر، فهو مسوغ جداً حين يحتاج التلميذ إلى حفظ مادة أو ممارسة مهارة والتدريب عليها، وأنت تعرف أهمية أن يحفظ المتعلمون ويعيدون سرد ما تعلمونه بالتفكير فيه وفهمه وتكراره، وهذا هو السبب فى أن المدرسين فى تدريسهم يعدون أسئلة تتخلله وأنشطة وكذلك المؤلفون الجيدون للكتب ومعدو المواد التعليمية . وإعادة السرد والتكرار جزء من عملية تجهيز المعلومات إنه يساعد على اكتساب معلومات جديدة وتخزينها فى الذاكرة الطويلة الأمد.

وكمدرس سوف تستخدم الممارسة المستقلة حين تريد من تلاميذ أو متعلمين معينين أن يكتسبوا معرفة أو يتعلموا مهارة جديدة، وهكذا إذا كنت مدرساً فى المدرسة الابتدائية أو الإعدادية، فسوف يتدرب تلاميذك بالتأكيد ويمارسون مهارات الفهم القرائي ومهارات كتابة الفقرات والتعبير، ومهارات الرياضيات مثل حل المسائل والعمليات الحسابية، ومدرسو المدارس الثانوية يحثون تلاميذهم على الممارسة أيضاً كما يفعل المدربون الرياضيون، وإذا كنت مارست وتدرت على إحدى اللعاب الرياضية، فلا بد أن تذكر المرات الكثيرة التى تدرت فيها ورمت كرة السلة رمية خاطئة، أو صوبت على مرمى كرة القدم وأخطأت وغير ذلك كثير.

ولا توجد طريقة لتجنب الحاجة لتزويد التلاميذ بفرصة ليتعلموا التدريب والممارسة وإعادة السرد والحفظ، وواضح أن الأشياء يمكن أن يعاد سردها وتكرر وتمارس فى مناقشة جيدة، ولكننا لا نستطيع أن نتأكد من أن التلاميذ يعرفون شيئاً حتى يستطيعون عمله على نحو مستقل.

والهدف النهائي للتعليم الرسمى هو: مساعدة التلاميذ على تعلم كيف يتعلمون بحيث يصبحون فى النهاية غير معتمدين على المدارس والمدرسين، وهكذا، فإن هناك هدفاً ثانياً مسوغاً ومبرراً للدرس المستقل وهو مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات الدرس التى ستخدمهم خلال الحياة كلها، وتضم هذه المهارات كيف تحدد موقع المعلومات ومواقعها، وكيف تحللها، وكيف تركبها، أو تؤلف بينها وكيف تقومها وكلما أتاحت فرص أكثر للمتعلمين ليبحثوا بإصرار عن المعلومات ويوغلوا فى البحث، ويحكموا عليها ويستخدموها - تحسن استعدادهم للتعلم معتمدين على أنفسهم، والطفل المحب للاستطلاع الذى أعين على التعلم عن الأحياء المائية فى بركة



وهو في سن العاشرة يغلب أن يرغب، ويكون قادراً على أن يبحث اختفاء بعض الأراضي الواطئة على السواحل عند سن العشرين.

ويستخدم الدرس المستقل أيضاً، وأحياناً يساء استخدامه كوسيلة لغاية أخرى، وعلى سبيل المثال يمكن استخدامه لراحة المدرس، ويحدث هذا حين يكلف التلاميذ بأعمال تشغلهم؛ لأن المدرسين يعملون شيئاً آخر، وقد يكون هذا الانصراف لأنهم يعملون مع تلاميذ آخرين، أو يلتقطون أنفاسهم، والعمل مع تلاميذ آخرين بطبيعة الحال ضروري، وبالتالي فهو مسوغ، وفضلاً عن ذلك، فإن جميع المدرسين يتوقعون من المتعلمين أن يعملوا معتمدين على أنفسهم وعلى نحو مستقل في بعض الأوقات، وذلك ليتاح لهم مساعدة فرد أو مجموعة على تجنب بعض صعوبات التعلم.

النمط : يشير نمط الدرس المستقل، إلى ما إذا كان التعيين حدده المدرس للتلميذ أم اختاره التلميذ اختياراً حراً وعادة ما يحدد المدرس المادة التي تحفظ ويتدرب عليها، غير أنه حين يكون الغرض هو توفير الفرصة لكي ينمي المتعلمون ويمارسوا مهارات الدرس المستقل، فإنهم قد يختارون المهام التي يقومون بها وحدهم، ومثال ذلك: افترض أننا ندرس وحدة عن سيرة الحياة، يستطيع التلاميذ أن يقرأوا إحدى سير الحياة التي حددتها أو يختاروا استخدام واحدة على أساس الاهتمام الشخصي والميل.

دور المدرس: إن هدف المدرس من الدرس المستقل أن ييسر تعلم التلاميذ وإرضاءهم ويتعرض التعلم والرضا أثناء الدرس المستقل للضرر إذا لم تتوفر مراقبة عمل التلاميذ وتوجيهه وبطبيعة الحال حين يتخذ الدرس المستقل صيغة الواجب المدرسي أو المنزلي لا يكون هذا ممكناً، ويزداد الطلب على الآباء؛ ليساعدوا التلاميذ في أداء واجباتهم المنزلية أو المدرسية ول سوء الحظ تتفاوت قدرة الآباء واهتماماتهم في ذلك بل وحتى تواجدهم، وبعضهم أفضل من بعض المدرسين، والبعض الآخر قد لا تكون لديه أدنى فكرة عن كيفية مساعدة طفله.

السياق : لقد قلنا أن الدرس المستقل يمكن أن يحدث في المدرسة أو كواجب منزلي وبالنسبة للتعينات المدرسية، فإنها يمكن أن تتم في أوقات مختلفة وأماكن متباينة، فالتلاميذ الذين يقرأون سيراً يمكن أن يفعلوا ذلك خلال الحصص العادية، أو حصص المكتبة، أو حصص الدرس والاستذكار، أو بعد إتمام عمل مطلوب في حصة أخرى . وتوفر بعض المدارس ترتيبات قبل المدرسة وبعدها حيث يتاح للتلاميذ وقت إضافي ومكان للعمل المستقل.



قادة الدرس المستقل الأكفاء

إذا كنت تريد أن تستخدم الدرس المستقل، ينبغي أن تؤمن بأغراضه وقيمه، وخاصة كطريقة لإعادة السرد والممارسة وكوسيلة لمساعدة التلاميذ على تعلم كيف يتعلمون، وينبغي أن يكون لديك ثقة في قدرة تلاميذك على العمل وحدهم.

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تعرف كيف تستثير اهتمام المتعلمين بحيث يندمجون في أنشطة الدرس المستقل وأن تقيهم كذلك، ولقد لاحظ كونن وأعوام Kounin عام ١٩٧٠ سلوك المدرسين الذين اندمج تلاميذهم في تعيينات الدرس المستقل أو العمل على مقاعد التدريس ووجد أنهم يشتركون في عدة أشياء، لقد أظهر المدرسون الحماس، وأثاروا التحدي الفكري وحققوا التنوع ونموا الوعي بما يجري في الصف كله وزادت قدرتهم على ممارسة أنشطة متأكبة وسنعرف هذه المفاهيم فيما يأتي:

إثارة الاستطلاع والتحدى Valence and challenge arousal : وهو القدرة على إثارة حب استطلاع التلاميذ وحماسهم حتى يندمجوا في العمل المستقل وواضح أن المدرسين المتحمسين هم أنفسهم الذين يغلب أن يكونوا أقدر على إثارة حماس تلاميذهم.

التنوع والتحدى Variety and challenge : وهو القدرة على تحديد الدرس المستقل، والتعيينات التي تختلف وتباين بحيث تكون مثيرة للاهتمام ومتحدية للتفكير بدرجة تكفي للاستمرار في الانتباه لها، ومثل هذه التعيينات لابد أن تكون لها مقتضيات وتمثل صعوبة معقولة بالنسبة للتلاميذ ولكنها لا تشعرهم بالخيبة ولا تعرضهم للاخفاق هل تذكر اللفظة الأوائلية VUPAID ونعني أن يكون العمل التعليمي متنوعاً Varied ومتوسط الصعوبة underwhelming ، وممتعاً pleasant ، وملاناً من حيث الطول appropriate in length ، ومثيراً للاهتمام interesting ، ومتحرراً من الشئث dis-traction - free .

الإدراك الشامل لما يحدث في الصف Withitness : وهو القدرة على التواصل مع المتعلمين وإيصالهم أننا نعرف ما يعملونه وما لا يعملونه حتى ولو كنا بعيدين عنهم، ولا ننظر إليهم. ولعلك تستطيع أن تذكر هؤلاء المدرسين الذين بدا أن لديهم عيوناً في أفقيتهم، إن هذا الإدراك الشامل لما يجري في الصف نوع من الحسة السادسة .

التخطي Overlapping : وهو قدرة المدرس على الالتفات بدرجة أكبر لأكثر من شيء في الوقت الواحد، وهذه القدرة هامة على وجه الخصوص حين تعمل مع تلميذ أو أكثر، كما يحدث حين توجه نشاط جماعة، بينما يعمل بقية الصف كل على حو

مستقل وفي مثل هذه الحالات ينبغي أن تكون قادراً على العمل مع جماعة وفي نفس الوقت مراقباً للتلاميذ الآخرين.

الدرس المستقل الجيد

هناك شبه إجماع على ما ينبغي عمله لضمان الدرس المستقل الجيد (Brophy 1991, Slavin & Good, 1989) دعنا نراجع هذا الرأي بالنسبة للإعدادات لتعيينات الدرس المستقل، وتوصيلها وإتمامها أو غلقها .

الإعداد : بعد تحديد الغرض العام والأهداف التعليمية المحددة، ينبغي أن تتبين :

١ - أن الدرس المستقل هو البديل التعليمي الذي يختاره التلميذ، ويبدو الدرس المستقل مفضلاً حين يكون الغرض دفع المتعلمين إلى: الممارسة، وحفظ المعلومات.

٢ - اكتساب مهارات تعلم ودرس ذاتية أفضل .

٣ - بقاء التلاميذ مشغولين بطريقة مشروعة، بحيث تستطيع أن تقوم بمهمة تدريسية أخرى يحتمل أن يكون العمل مع مجموعة قراءة مثلاً.

يلى ذلك أن تحدد نمط التعيين : هل يكلف جميع التلاميذ بتعيين موحد، أم ينبغي أن يتاح للتلاميذ اختيار تعيين أو واجب بأنفسهم؟ وفي أي من الحالتين علينا أن نتأكد أن تعييناتهم مثيرة للاهتمام وقصيرة وعدد المستوى الصحيح من الصعوبة، وبطبيعة الحال فإن التلاميذ الأكبر سناً يستطيعون العمل على نحو مستقل فترات زمنية أطول عن التلاميذ الأصغر سناً، ولكن القدر المناسب مطلوب ، وتأكد أن التعيين لا يتعدى اهتمام المتعلم إلى إملاله وفيما يتعلق بمستوى صعوبة التعيين يقترح الباحثون أن يتيح للمتعلم نجاحاً مقداره ما بين ٨٠، ١٠٠٪. وبعبارة أخرى ينبغي أن يكون التعيين قابلاً للإنجاز.

وبغض النظر عما إذا كان التعيين أو الواجب بتكليف من المدرس وتحديد له، أم من اختيار المتعلم، ينبغي أن تكون الموارد متاحة بحيث يمكن القيام بالمهمة على نحو مريح وبشجاعة، وإذا كان التعيين قائماً على الاختيار كأن يقرأ كل تلميذ سيرة حياة من يختاره، ينبغي أن تتوفر مجموعة مصنفة من السير بحيث تشبع حاجات التلاميذ المتنوعة.

التنفيذ : Delivery هنا نتحدث عن القيام بالتعيين وتوجيهه بحيث يصل إلى حاتمة مرصية، وعندما تعمل الواجب فإن من العوامل الهامة جيداً الانتباه، والتوجيه،



وإثارة الاستطلاع والتحدى الفكرى والوضوح ويتطلب الوضوح أن تخر المتعلمين بالأساس العقلانى للدروس، أى لماذا يعتبر التعيين هاماً، ولكى تكون واضحاً، ينبغى أن تضمن أيضاً أن يعرف التلاميذ على وجه التحديد ما عليهم عمله، وكيف يحققونه ويجزونه، وينبغى أن تتضمن التعليمات أيضاً حدوداً زمنية، وأن تبين ما ينبغى أن يعمل التلاميذ، وما يمكن أن يعملوه إذا تم التعيين في وقت مبكر، وينبغى أن يقال للمتعلمين على وجه التحديد متى يمكن أن يحصلوا على المساعدة بالضبط وكيف، ولعلك تذكر أوقاتاً لم تستطع فيها أن تحصل على مساعدة وكيف كان ذلك محبطاً؟ ويحدث هذا عادة حين يتم القيام بالدروس المستقل والعمل المستقل خارج الصف

ما دورك أثناء الدروس المستقل؟ على الأغلب أن توجه التعلم على نحو نشط وتيسره، وينبغى أن تكون يقظاً، وكلما أمكن متحرّكاً، مراقباً متفاعلاً مع المتعلمين الأفراد ومشخصاً تقدمهم، وحين يكلف التلاميذ بدروس مستقل لتعمل فى مهمة تدريسية أخرى فإنك لا تستطيع أن تنأى بنفسك عن تلاميذك، وأن تتخلى عن رؤية أن ما يقومون به سليماً، وهكذا، فإنك تحتاج أن تنمى القدرة على التخطى **Overlapping** أى القدرة على تناول ومعالجة أكثر من شىء فى وقت واحد، إذا كان تلاميذك مندمجين فى المهمة فى عملهم ودرسهم المستقل، ولو تم تنفيذ الدروس المستقل على نحو سليم فإن التلاميذ قد يتطلبون منك جهداً أكثر من الجهد المبذول فى عرض الدرس أو إدارة المناقشة، فتكليف التلاميذ بعمل شىء ليس مسألة سهلة.

إن استخدام الدرس المستقل يشبه العرض والمناقشة من حيث إنه يجد سندا له فى نظرية التعلم فإذا كان غرضه الممارسة وإعادة السرد حتى يتحقق الحفظ، فعليك أن تتبع المبادئ التى قدمتها نظرية معالجة المعلومات والنظرية السلوكية، غير أنه حين يكون الغرض مساعدة التلاميذ على تعلم كيف يتعلمون سنجد هذا العون فى النظرية المعرفية والنظرية الإنسانية، أى أنك إذا أردت أن يتعلم تلاميذك شيئاً على نحو مستقل يغلب عليه الجوانب المعرفية، ينبغى أن يوجهوا فى ضوء ما توصلت إليه المدرسة المعرفية من نتائج. وحين يكون عليهم أن يتعلموا شيئاً تغيب عليه الحاجة لوجداية - أى يتعلق بالانحاضات والقيم - ينبغى أن يجدوا الإرشاد والتوجيه فى النتائج التى توصلت إليها المدرسة الإنسانية.

الغلق Closure من الأخطاء الأساسية التى يقتربها كثير من المدرسين التقليل من أهمية الغلق أو الإتمام الصحيح لآى نوع من الدروس، والدروس المستقل

والتعيين أو الواجب المنزلي ليس استثناء من القاعدة، ولا تستطيع أن تعد واجباً أو تعييناً له قيمته وجدواه، وتكلف التلاميذ به وتنسأه، يجب أن تنهى الصفقة وتكملها، ولكن ما معنى هذا؟ يقول الخبراء: إن معناه أنك ينبغي أن تجمع هذه التعيينات والواجبات وأن تقومها وأن تزود المتعلمين بتغذية راجعة عن مدى جودتها، وقد تقوم بإعادة التدريس. والإخفاق في القيام بأى من هذه الأشياء يبلغ التلاميذ برسالة مؤداها أن العمل المستقل ليس عملاً جاداً، وإنما هو مجرد إشغال للتلاميذ، وتمضية وقت، ولتذكر المدرس الذى لا يخصص وقتاً فى نهاية الحصة لأسئلة التلاميذ؟ ولعلك تذكر بعض المدرسين الذين كانوا يكلفونك بأعمال لإشغالك، والتلاميذ يفهمون هذا التصرف - أى يفهمون أن التعيين، لا عائد من ورائه، ولا ينبغي أن يأخذوه، مأخذ الجد مادام أنه مجرد تمضية وقت.

إن عليك أن تجمع التعيينات وتتوقعها فى أوقاتها، ونحن نتحدث هنا عن كون المتعلم مسئولاً، وعليك أن تقوم التعيين، وتراجع مع تلاميذك بأسرع ما تستطيع، ويحتمل أنه يمكن مراجعة التعيينات التى تكلف بها الصف، فى الصف مباشرة بعد إتمامها، ومثال ذلك، إذا كلفت التلاميذ بممارسة داخل الصف وحل تمرينات فى الرياضيات، راجع الإجابات الصحيحة مع التلاميذ مباشرة، وهذا يزودهم بتغذية راجعة، ولا تنس أن تحسب تعيينات الدرس المستقل كجزء من الدرجة والتقدير، ولقد بين زميلنا «البرج» ١٩٨٤ أنه حين يتم تصحيح التعيينات المنزلية يتحسن تحصيل التلاميذ.

ويحتوى الجدول ٥، ١ على خصائص قادة الدرس المستقل الجيدين وخصائص الدرس المستقل الجيد.

مزايا وحدود الدرس المستقل

ما هى النواحي الموجبة والنواحي السالبة للدرس المستقل من حيث تحقيقها لحاجات المدرس الشخصية ووافائها بمتطلبات دوره؟

فوائد تعود على المدرسين : ما هى الحاجات الشخصية للمدرسين التى يمكن إشباعها عن طريق الدرس المستقل؟ نعتقد أنها ستشبع الحاجات الآتية :

* الحاجة للسعى للتغيير، والتقاط الأنفاس. إن استخدام الدرس المستقل يتيح للمدرسين تغييراً فى الخطو، ويضيف تنوعاً إلى عملهم ومزيداً من الاستشارة.



الدرس المستقل الجيد	القائد الجيد
<p>عند الإعداد</p> <ul style="list-style-type: none"> • حدد الغرض العام. • ضع أهدافاً تعليمية محددة. • راع قدرة المتعلمين كأفراد على العمل مستقلين. • خطط التعيين بحيث يكون مثيراً للاهتمام وذا مستوى أمثل من حيث الصعوبة والطول. • اجمع وأعد المصادر التعليمية. <p>عند التنفيذ</p> <ul style="list-style-type: none"> • استحوذ على انتباه التلاميذ. • أخبر المتعلمين بالأساس العقلاني للتعين وأهدافه والأسباب التي يقوم عليها التعيين. • اربط التعيين بالعمل السابق والعمل اللاحق. • تأكد من أن المتعلمين يعرفون ما يعملون وكيف يعملونه قبل أن يبدأ العمل. • وضح للمتعلمين متى وكيف يستطيعون الحصول على المساعدة. • تأكد من أن المتعلمين يعرفون ماذا يعملون إذا أتموا التعيين مبكراً. • كن يقظاً وتحرك بين المتعلمين لترافقهم وتفاعل معهم. • شخصّ تقدم التلاميذ وقدم لهم المساعدة عند الحاجة إليها. <p>عند الغلق</p> <ul style="list-style-type: none"> • اجمع التعيينات. • قوم التعيينات. • قدم تغذية راجعة للتلاميذ. • احسب التعيينات عند تقدير درجة المادة. 	<ul style="list-style-type: none"> • يؤمن بأن الدرس المستقل يحسن التعلم عن طريق تكرار وإعادة السرد والممارسة. • يعتقد أن الدرس المستقل يحسن تعلم كيف نتعلم. • يعتقد أن التلاميذ يستطيعون أن يعملوا بنجاح على نحو مستقل. • يظهر خصائص التوجيه وإثارة التحدي والإحاطة بما حوله ومهارة التخطي ويوفر تنوعاً وتحدياً فكرياً.

* الحاجة للحصول على الثناء والتقدير recognition والتقدير يحتمل أن يتحقق من خلال الدرس المستقل حين يندمج المتعلمون في عمل له مغزى وله نتائج طيبة، والمدرسون لا يحبون شيئاً أفضل من أن يكونوا قادرين على أن يظهروا على نحو علني العمل الذي قام به تلاميذهم على نحو مستقل.

* الحاجة إلى أن تقترب من الآخرين ويطلق عليها التواد affiliation والانتماء والدرس المستقل يتيح للمدرسين الفرصة للحوار مع كل تلميذ، ويمكن أن يصبحوا من خلال ذلك مساندين للآخرين ومساعدين لهم.

* الحاجة للاستقلال والحرية ويطلق عليها الاستقلال الذاتي autonomy وحين يكلف المدرسون التلاميذ بتعيينات لها جدواها يعملون فيها وتستثير اهتمامهم فإنهم يتحررون للقيام بمهام تدريسية أخرى.

وبالإضافة إلى ذلك، نعتقد أن استخدام الدرس المستقل يشبع بعض حاجات المدرس المرتبطة بعمل مثل:

الضبط Control : أن يملك التلاميذ على نحو سليم، أي أن يكونوا موجّهين نحو العمل ومرتبين نسيئاً.

نجاح التلميذ Student success : مساعدة المتعلمين على النجاح أكاديمياً واجتماعياً.

الزمن Time : أو أن تتاح له الفرصة للقيام بمهام تدريسية أخرى بينما يندمج التلاميذ في عمل مستقل مناسب.

واستخدام الدرس المستقل يمكن أن يساعدنا على الوفاء بتوقعات مهنية تم اختيارها، أولاً، أن الدرس المستقل إذا تم عرضه على نحو سليم ومراقبته يساعد التلاميذ على التعلم؛ لأنه يتيح لهم الممارسة وإعادة السرد أو الحفظ، وهما عنصران هامان في التعلم، وهكذا فإن الدرس المستقل إذا تنوعت فيه الممارسة يخدم التلاميذ خدمة جيدة، وأعلى غرض للتربية يحتمل أن يكون : « أن ننقل إلى الفرد عبء تتبع تربية وتعليم نفسه » وينبغي أن تكون التربية والتعليم عملية من الضروري القيام بها؛ لمساعدة الأفراد على تعلم كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم بحيث يصبحون في النهاية متحررين من التدريس الرسمي والمدرسين.

فوائد تعود على التلاميذ : الدرس المستقل يفيد التلاميذ بطرق متنوعة، حين يكون الغرض من العمل أن ينمو المتعلمون وأن يمارسوا مهارات الدرس المستقل، كما هو الحال في حالة كتابة تقرير فإن هذا البديل التعليمي يروق للتلاميذ الذين يحتاجون ما يأتي:

* أن يستقصى ويقرأ ويبحث عن المعرفة : الحاجة للمعرفة Cognizance .

* أن يرتب وينظم شيئاً ويبينه : النظام والبناء Orderliness and Construction

* القيام بمهام صعبة على نحو جيد ، وبسرعة - إنجاز Achievement

* الحصول على الثناء والإطراء : التقدير Recognition

* أن يكون مستقلاً : الاستقلال الذاتي Autonomy .

ومن وجهة نظر الحاجات التربوية، يستطيع تلاميذنا أن يهروا الفائدة حين يساعدهم نشاط الدرس المستقل على الممارسة وإعادة السرد وتكرار شيء حتى يحتفظوا به في الذاكرة الطويلة الأمد ويسترجعوه عند الحاجة وممارسة مهارات الدرس المستقل بحيث يصبحون ناجحين كمتعلمين مستقلين .

نواحي قصور الدرس المستقل : يحتمل أن تكون هذه النواحي ليست في الاستراتيجية نفسها وإنما في القصد منها وتنفيذها، فإذا لم يكن القصد واضحاً ومعقولاً قد يقاوم التلاميذ التعيينات أو بذل أقل جهد ممكن، أى أنه عندما لا يستطيع التلاميذ إدراك الدرس المستقل باعتباره يشبع بعض حاجاتهم، فإن التلاميذ لن يقدروه .

وعند استخدام الدرس المستقل تأكد أنه ينبغي مراقبته، وأن تقدم التغذية الراجعة للتلاميذ، وأن يكون التعيين أو الواجب المنزلي له قيمة كغيره من الأعمال المدرسية .

متى ينبغي استخدام الدرس المستقل

ينبغي استخدامه :

١ - حين يحتاج المتعلمون إلى إعادة سرد المعلومات أو ممارسة المهارة حتى يتم حفظها واكتسابها وخزنها في الذاكرة الطويلة الأمد .

٢ - حين يحتاج المتعلمون تعلم كيف يتعلمون على نحو مستقل .

يستخدم الدرس المستقل في التعليم العام من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية للممارسة والتدريب أكثر منه لإعداد التلاميذ للتعلم مدى الحياة، هذا على الرغم من أن كثيراً منا يتذكر أن كتابة التقارير الذاتية تنمى الذات، ويعتقد أن هذا الأسلوب يستخدم من قبل كثير من المدرسين لغرض آخر وهو شغل التلاميذ على نحو مشروع ليقوموا بأعمال تدريسية أخرى مع بعض التلاميذ أو مع مجموعة قراءة أو رياضيات، والكلمة المفتاحية هنا هي المشروعية؛ لأنه لسوء الحظ من السهل أن يكلف المدرس التلاميذ بأعمال ومهام لمجرد إشغالهم .



التعلم بالاكتشاف Discovery Learning

التعلم بالاكتشاف هو تعلم يحدث حين يواجه التلاميذ خبرات عليهم أن يستخلصوا منها معناها، وأن يفهموها، وهو يقابل التعلم بالتلقى أو التدريس المباشر حيث يقدم المدرس معلومات للتلاميذ ليستوعبوها، ففي التعلم بالتلقى قد نصف للتلاميذ دورة حياة البلهارسيا ربما باستخدام الصور التوضيحية، وفي التعلم بالاكتشاف تطلب منهم أن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم ربما من خلال ملاحظة هذه الصور، ومن خبرات في دنيا الواقع، أى أنك فى الأساس ستطلب منهم أن يبحثوا ويستقصوا كما يفعل المخبر البوليسى «شرلوك هولمز» عندما يدرس جريمة غامضة.

غرض التعلم بالاكتشاف وخصائصه

يستخدم المدرسون التعلم بالاكتشاف لتحقيق ثلاثة أغراض تعليمية؛ الغرض الرئيسى تزويد التلاميذ بفرص ليفكروا على نحو مستقل لكي يحصلوا معرفة لأنفسهم، ونحن هنا نتحدث عن نظام التلاميذ بعيداً عن الاعتماد على الآخرين لكي يتعلموا شيئاً والغرض الثانى، مساعدتهم على اكتشاف معنى شيء، ونحن هنا نتحدث عن مساعدتهم على أن يروا بأنفسهم ولأنفسهم كيف تمت صياغة المعرفة وتشكيلها عن طريق جمع البيانات وتنظيمها وتناولها أو معالجتها، ثالثاً التعلم بالاكتشاف ينمى مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وهذه الأغراض تضاف على التعلم بالاكتشاف خصائصه الأساسية والفريدة، ونعتقد أنه يختلف عن طرق التعليم الأخرى من الجوانب الآتية : دور المدرس، دور التلميذ، المهارات العقلية التى ينمىها.

ويمكن القول بالنسبة لكل بديل تعليمى أو طريقة تدريس، أن دور المدرس هو عامل مساعد، أو وسيط يساعد على التغيير، ولكن هذا الدور بالغ الحيوية والحسم فى التعلم بالاكتشاف أكثر منه فى أى نوع آخر من أنواع التعلم، أما عن مدى ما يسفر عنه التعلم بالاكتشاف فإن هذا مرجعه إلى ما يقوم به المدرس من إعداد للمسرح بترتيب البيئة التى تشجع على التفكير المستقل والاستقصاء وتكافئه.

ودور التلاميذ أيضاً مختلف فى التعلم بالاكتشاف إذ يتوقع منهم أن يشكلوا ويبنوا معرفتهم.

والخاصية الثالثة المفتاحية للتعلم بالاكتشاف أنه مهتم برفع مستوى تفكير التلاميذ. إن هذا يعنى أننا بدلاً من أن نطلب منهم فى معظم الأحوال أن يسترجعوا وأن يتذكروا، نطلب منهم أن يحلوا ويبحثوا ويقوموا، وترجم هذا الاهتمام بأن يطرح المدرسون على تلاميذهم أسئلة ذات مستوى عالٍ. كأن يسأل المدرس «ما الحرارة أو



الدفء؟ وكيف نتيين ما إذا كانت الحرارة أو الدفء تجيء من الثياب؟ وإذا لم يكن مصدرها الثياب؟ فلماذا نشعرنا الثياب بدفء أكبر؟

تيسير التعلم بالاكشاف

لكي تكون فعالاً في هذه الاستراتيجية التدريسية، ينبغي أن تؤمن بأغراضها المتعددة، هل تعتقد أن الهدف الأساسي للتربية والتعليم أن تجعل التلاميذ يفكرون لأنفسهم؟ ويرتبط بهذا هل تعتقد أن لدى التلاميذ القدرة على التفكير لأنفسهم؟ وحتى لو أجبت عن السؤال الأول بالإيجاب، قد تجد حرجاً في الإجابة عن السؤال الثاني ولقد كنا ونحن تلاميذ في صفوف دراسية، وكان بعض زملائنا أقل قدرة من البعض الآخر عقلياً ولا بد أن نتذكر - علي أية حال - أن سبب القصور الظاهر في الاستعداد العقلي قد يكون ناشئاً عن أنه لم يدرس ولم يعلم قط أن يحترم قدرته على التفكير؛ لذا فإن القدرة على التفكير ينبغي أن تسمى.

وثمة غرض ثانٍ للتعلم بالاكشاف، وهو أن تجعل المتعلمين يتبينون كيفية تشكيل وتكوين المعرفة؛ هل تريد أن يعرفوا كيف تصاغ عناصر مثل المفاهيم والحقائق والتعليمات والقواعد والقوانين وكيف تتكون؟ إذا كنت تريد ذلك، فإن لديك مطامح عقلية وفكرية لتلاميذك، إنك تتوقع منهم أن يفهموا أصل المعرفة وطبيعتها وليس مجرد أن يتعلموا أشياء.

والغرض الثالث للتعلم بالاكشاف أن تتيح للمتعلمين أن ينموا مهارات التفكير العليا، هل تريد منهم أن يتعلموا كيف يحلون ويركبون ويقومون؟ هل تستطيع أن تثابر في تشجيعهم على الاستقصاء والبحث والارتداد والملاحظة والفحص والتمعن والتفتيش والتصنيف والقياس والتعريف والتفسير والاستنباط والتنبؤ وفرض الفروض وهلم جرا؟.. إذا كان الأمر كذلك فأنت تريد أن تترك بصمة واضحة في عقولهم وحياتهم.

وبعيداً عن إيمانك بغرض التعلم بالاكشاف، فإنك إن أردت أن تكون ممارساً جيداً له فإنك تحتاج إلى خصائص شخصية معينة، وعلى سبيل المثال: ينبغي أن يتوافر لديك ميول نحو البحث أنت نفسك، أي ينبغي أن تكون محباً للاستطلاع ولديك ميل قوي في اكتشاف الحقيقة بالطريقة الإمبريقية والناقدة، والعقلانية، وينبغي أيضاً أن تكون متفائلاً بأن المتعلمين محبون للاستطلاع أو يمكن أن يكونوا كذلك، وفضلاً عن ذلك، فإنك فيما يتصل بالمتعلمين تحتاج أن تكون راعياً عطوفاً، متأملاً، صبوراً، متقبلاً لأفكارهم وفي نفس الوقت لديك توقعات عالية منهم.



التعلم بالاكتشاف الجيد

افترض أنك اقتنعت بالتعلم بالاكتشاف ، وأنت تشعر أن لديك القدرات على التدريس به ، فما هي العملية أو الخطوات التي عليك اتباعها؟
يمكن أن يتم التدريس بها من خلال ثلاث مراحل أو خطوات هي : الإعداد، والتنفيذ والإغلاق :

الإعداد : حين تعد أي نشاط تدريسي تعلمي، ينبغي أن يكون لديك غرض عريض في عقلك له، يحتمل أنك تريد أن يتعلم التلاميذ عن معدل النبضات أو معدل التنفس، وعليك وأنت تركز على هذا أن تحدد ما الذي ينبغي أن يعرفه التلاميذ عنهما، دعنا نقول أنك تريد أن يعرفوا معنى النبض والتنفس (مفهومين) ، وكيف يقاس النبض والتنفس (إجراءات أو عمليات) ومدى النبض والتنفس (حقائق) والمعدلات السوية (حقائق) والشروط أو الظروف التي تؤثر في معدلها (تعميمات)، ولكي تضمن معرفتك لهذه الأشياء وأن تتوافر المصادر التي تحتاجها لتحصيل المعرفة، تحتاج أن تجمع مادة عن هذه الموضوعات.

والآن أنت مستعد لتخطط للدرس الاكتشاف: كيف تخلق مواقف يستطيع التلاميذ فيها أن يتعلموا هذه الأشياء لأنفسهم؟ وعلى وجه التحديد، كيف تستطيع أن تخلق الميل والاهتمام لديهم؟ ماذا تريد أن يلاحظ التلاميذ أو يكتشفوا؟ كيف يستطيعون عمل هذا؟ وهنا ندخل في اعتبارنا كل ما تعلمناه عن تخطيط الدرس.

أخيراً : في مرحلة الإعداد تحتاج أن تتأكد أن جميع تلاميذك مستعدون لاستخدام الطرق الاستقرائية، كالملاحظة، والتسجيل، والتحليل، وإذا لم تتوافر لديهم من قبل أنواع من الخبرة تتصل بهذه؟ عليك أن توفر لهم توجيهاً وتبسيطاً أكثر .

التنفيذ : حين درست تجهيز المعلومات تعلمت أن من الضروري أن تستحوذ على انتباه التلاميذ وفي تخطيط الدرس أو التعليم تأكد هذا المفهوم أيضاً في مرحلة النهاية أو بدء التهيئة والاستعداد set induction ، أي أن تعمل شيئاً تبدأ به الدرس يستحوذ على انتباه المتعلمين، هل تستطيع أن تفكر في شيء يدفع التلاميذ إلى التركيز على التعلم عن النبض والتنفس؟ قد يكون هذا سؤالاً أو أسئلة من قبيل «ما بعض الأشياء التي ينبغي أن نقوم بها جسمياً لكي نكون قادرين على البقاء أحياء؟» .

أما وقد استحوذت على انتباه تلاميذك فإن الخطوة التالية هي أن تعرض عليهم موقفاً حقيقياً أو فرضياً، يتحدى تفكيرهم ويشير حيرتهم، وتستطيع مرة أخرى أن تستخدم أسئلة مثل : « ما الذي يعمل الأطباء ليتبينوا ما إذا كانت أجهزتنا على ما يرام أم لا؟ كيف يعرفون؟ كيف تعرف أن معدل نبضنا وتنفسنا عادي ، وما هو العادي أو السوي؟ وكيف نتوصل إلى هذا؟ وما الذي يمكن أن يغير معدل نبضنا وتنفسنا؟ وكيف



نستطيع أن نبين ذلك؟ وسوف تتوقف صياغتك للأسئلة التي على التلاميذ أن يتوصلوا أو يكتشفوا إجابات لها على الأهداف المحددة للدرس، والجدول ٥,٢ يذكرنا بأربعة أشكال من المعرفة ويزودنا بأئلة للأسئلة التي تنمى كل شكل.

جدول ٥,٢ : أربعة أشكال من المعرفة والأسئلة التوضيحية

التي يمكن استخدامها لتنمية اكتشاف كل منها

أسئلة تنمى الاكتشاف	أشكال المعرفة
<p>١,١ ما الحيوان الثديي؟</p> <p>١,٢ ما الحظ؟</p> <p>١,٣ ما هي موسيقى الجاز؟</p> <p>١,٤ من هو الديمقراطي؟</p> <p>٢,١ ما متوسط معدل النبض؟</p> <p>٢,٢ ما تاريخ حياة البلهارسيا؟</p> <p>٢,٣ ما مجموع زوايا المثلث؟</p> <p>٢,٤ ماذا يحدث حين نخلط الأزرق والأحمر؟</p> <p>٣,١ كيف تتغير الأسر؟</p> <p>٣,٢ كيف ينبغي أن نعد الدروس؟</p> <p>٣,٣ ما خصائص المدرسين الجيدين؟</p> <p>٣,٤ لماذا يذهب التلاميذ إلى السواحل الشمالية صيفاً؟</p> <p>٤,١ كيف تقسم الكلمات إلى مقاطع؟</p> <p>٤,٢ كيف يتم لعب كرة تنس الطاولة؟</p> <p>٤,٣ كيف تتم قسمة الكسور؟</p> <p>٤,٤ كيف نطقو أشياء معينة.</p>	<p>١ - المفاهيم Concepts : المفهوم اسم يطلق على فئة من الأفكار أو الأشياء .</p> <p>٢ - الحقائق Facts : الحقيقة هي ما هو صادق وصحيح .</p> <p>٣ - التعميمات Generalizations التعميم هو استدلال أو استنباط قد لا يصدق بصفة عامة ولكنه يجد دعماً على صدقه على نطاق واسع .</p> <p>٤ - القواعد / القوانين : Rules / Laws .</p>

أما وقد عرضت على التلاميذ ما يتحداهم، فانت تحتاج الآن لتأكد أن لديهم فكرة واضحة عن كيفية البحث في السؤال «ما الذى تستطيع عمله لتكشف إجابات عن هذه الأسئلة؟ وما هى الأسئلة التى تقدر على الإجابة عنها بنفسك دون قراءة الكتب؟ وكيف تستطيع أن تعمل ذلك؟

وحين يكون التلاميذ على استعداد للمضى فى الملاحظة وجمع البيانات والتحليل وهلم جرا. فإن مهمتك أن تراقب بحثهم وأن تظهر خصائص المدرس الجيد فى طريقة التعلم بالاكشاف.

وهذه تتضمن أن يكون لديهم توقعات عالية بأن التلاميذ يستطيعون أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم وأن يرعوهم، وأن يكونوا صبورين متقبلين لأفكارهم، وأن يدفعوهم إلى التأمل والتفكير. ومن الأمور الملحة على وجه الخصوص أن تنمى بنية آمنة تدعم التفكير المتحرر من المخاطر. وينبغى التخلص من السخرية والإخفاق أو النقد، وإلا فإن متعلميك أو تلاميذك قد يتعرضون للشلل الفكرى، وهذا لا يعنى أن تكون البيئة متحررة من التقويم - free evaluation - وإنما يعنى أن تنتج الأحكام عن التفكير المتأمل وتحمل على اختبار جميع الأفكار.

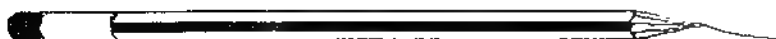
الغلق : يلى الانفتاح على البيانات والنظر لما فيها تلك التى تم الكشف عنها أن يحتاج المتعلمون إلى أن يتوصلوا إلى نتائج «بعد انتهائك من البحث، ما الذى يمكن أن تتوصل إليه من نتائج عن معدل النبض ومعدل التنفس؟» إن مهمتك هنا أن تساعد المتعلمين على تنظيم الكشوف وصياغتها، ولكى تضمن أن الكشف قد أصبح محفوظاً فى الذاكرة الطويلة الأمد، عليك أن توفر فرصة لاستخدامه فى حالة النبض والتنفس، يحتمل أن يستطيع التلاميذ أن يقوموا أعضاء الأسرة وأن يعلموهم، ويحتوى الجدول ٥،٣ على ملخص لخصائص المدرسين الجيدين فى التعلم بالاكشاف، وخصائص إجراءات التعلم بالاكشاف الجيد.

أبعاد التعلم بالاكشاف

ثلاثة أبعاد هى: التوجيه، وتابع التعلم، ومصدر التعاملات الصفية واتجاهها
أ- التوجيه :

يميز شواب Schwab ١٩٦٢ بين ثلاثة مكونات لموقف التعلم:

(١) المشكلات.



(٢) طرق اكتشاف العلاقات ووسائله.

(٣) الإجابات وكما يتضح من الجدول ٥,٣ هناك عدد من الصيغ الممكنة لهذه المكونات للتوصل إلى مستويات الإرشاد أو الانفتاح والتامح.

فدليل التجارب والتمازين يمكن أن يطرح المشكلات ويصف الطرق والوسائل التي يستطيع بها التلميذ أن يكتشف العلاقات التي لا يعرفها من كتبه، وفي المستوى الثاني يطرح دليل التجارب أو دليل المعمل مشكلات، وترك طرق التناول والبحث وكذا الإجابات مفتوحة، وفي المستوى الثالث لا تحدد مشكلة البحث ولا طريقته ولا الإجابة أو الحل، وإنما يواجه التلميذ بالظاهرة الخام.

جدول ٥,٣

جدول يوضح مدى الفتح في التعلم بالاكتشاف

المستوى	المشكلة	طرق / وسائل	إجابات
		محددة	
المستوى صفر	تحدد	تحدد	محددة
المستوى ١	تحدد	مفتوحة	مفتوحة
المستوى ٢	تحدد	مفتوحة	مفتوحة
المستوى ٣	مفتوحة	مفتوحة	مفتوحة

ب- تتابع التعليم وتسلسله :

على الرغم من أن توافر درجة من التوجيه أو الانفتاح في التعليم بالاكتشاف يبدو معقولاً، إلا أن الذي يشيع في هذا النوع من التعليم هو التتابع الاستقرائي inductive sequence حيث تسبق الأمثلة أو الملاحظات التوصل إلى تعميمات. ويقابل هذا التتابع الاستنباطي حيث يزود المعلم التلاميذ بالتعميمات أولاً ثم يلي ذلك الأمثلة الموضحة والطريقة الأخيرة ليست تعلماً بالاكتشاف، وربط التتابع الاستقرائي بالاكتشاف له جذوره المنهجية عند فرنسيس باكون وجون استيوارت ميل، ولكن تحليلات التفكير العلمي على يد بوبر وشواب وكهن ومداوار Popper, Schwab, Kuhn, Medawar وغيرهم برهنت بوضوح على أن طبيعة العلم الحديث أنه فرضي استنباطي hypotheti-co - deductive ويوضح الجدول ٥,٤ الاعتماد المتبادل بين التوجيه والتتابع في

الاكتشاف باعتباره متغيراً مستقلاً، والتتابع الموجه يمكن أن يكون استقرائياً أو استنتاجياً، والعرض الاستقرائي يمكن أن يكون مصحوباً بتوجيه كبير أو مفتوحاً جداً، وهناك أربعة مستويات مختلفة يمكن أن ينظر المرء على أساسها إلى النواتج التربوية للتتابع التعليمي:

- أ - الترتيب الذي تعرض به عناصر التعليم في درس واحد.
 - ب - الترتيب الذي تتابع به الدروس في وحدة تعليمية.
 - ج - الترتيب الذي تتابع به الوحدات التعليمية في فصل دراسي أو سنة أو عدة سنوات.
 - د - الترتيب الذي تتابع به البرامج التعليمية وتترابط عبر منهج تعليمي متعدد السنوات.
- وينبغي أن يكون التعلم بالاكتشاف، بحيث يسبق العمل المختبري في المقرر الدراسي الدراسة النظرية للموضوع في الصف، أو لعرض النتائج في الكتاب المدرسي.

جدول ٥، ٤

أنواع التوجيه والتتابع أو التسلسل في تعليم العلوم

استقرائي	استنباطي (قياسي)
موجه: تقدم أمثلة لكائنات حية عضوية مختلفة قبل أن تحدد أسماء الفئات وتقدم مبادئ التصنيف (التابع : المثال - القاعدة).	يقدم التلاميذ أسماء الفئات أو الشعب ومبادئ التصنيف، ويلى ذلك تقديم كائنات عضوية معينة للتوضيح (التابع : قاعدة - مثال).
غير موجه: تترك أمثلة الكائنات العضوية للتلاميذ ليدرسوها - ويصنفوها، وبعد أن يقوم التلاميذ بهذا التصنيف قد يزودوا بأسماء الفئات	يقدم للتلاميذ مبادئ التصنيف، ثم يزودوا بكائنات عضوية متنوعة وعليهم تصنيفها

ج - مصدر التعاملات الصفية واتجاهها :

من الخصائص التي كثيراً ما تنسب للصف الذي يتعلم بالاكتشاف الدور النشط



للمتعلم والذي يتسم بالمبادرة وعلى الرغم من أن هذا الدور قد يتأثر بدرجة التوجيه، إلا أنه يمكن تقديره بتحديد من الذي يبادئ في التعاملات ومن الذي يسيطر عليها في موقف التعلم هل هو المدرس أم التلميذ.

مزايا التعلم بالاكتشاف وعيوبه

نعرض فيما يلي المزايا السيكلوجية والمهنية للمدرسين الذين يستخدمون التعلم بالاكتشاف وذلك بفحص الفوائد السيكلوجية والتربوية التي يحققها المتعلمون فوائد المدرسين : يزداد احتمال استخدام المدرسين للتعلم بالاكتشاف إذا كانوا يتحلون بالسجايا الآتية:

- * الحاجة إلى الاستقصاء والارتياح وتسمى الحاجة للمعرفة Cognizance .
 - * الحاجة للتنظيم والبناء وتسمى البناء Construction .
 - * الحاجة للحصول على الثناء وتسمى الحاجة للتقدير Recognition .
- وينظر للتعلم بالاكتشاف على أنه بديل مثالي؛ لأنه يركز على تنمية الاستقراء والتفكير العالي المستوى.
- * الحاجة إلى استشارة الآخرين، ويطلق عليها الحاجة للاستعراض exhibition وتشجيع الاكتشاف يستثير الآخرين وبالتالي يلفت الانتباه للمدرس بطريقة إيجابية.
 - * الحاجة لتكوين ارتباطات مع التلاميذ وتسمى الحاجة للتواد Affiliation وهذا بديل من عدة بدائل تعليمية تنمي التفاعل بين المدرس والتلميذ، وبين التلميذ والتلميذ.

* الحاجة لتنمية وزيادة مساعدتهم وتسمى العطف Nurturance والتعلم بالاكتشاف بكافى المدرسين الذين يريدون أن يساعدوا التلاميذ على أن يبحثوا الموضوعات بأنفسهم وأن يتعلموا كيف يتعلمون.

وبالإضافة إلى إشباع الحاجات السابقة، فإن التعلم بالاكتشاف يساعد المدرسين على أن يحققوا توقعاتهم المهنية المرتبطة بعملهم كمدرسين جيدين. وعلى سبيل المثال فإن المدرسين الجيدين يدمجون تلاميذهم في تعلم ذي معنى، والتعلم ذو المعنى هو الذى يحقق للمتعلمين أقصى فهم، واكتشاف معنى المفاهيم، وتحديد الحقائق والتوصل إلى تعميمات من البيانات يجعل المعرفة التي يتم الحصول عليها أكثر قابلية للفهم، وبالتالي أسهل في التذكر، ويتفق نثال وسنوك Nuthall and Snook

على أن المعرفة التى يتم اكتشافها من خلال الخبرة الشخصية معرفة خاصة جداً وتبقى معنا فترة أطول من المعرفة التى نكتسبها بطرق أخرى، وبالإضافة إلى ذلك، فإن مثل هذه المعرفة أكثر قابلية للانتقال إلى مواقف أخرى، إنها تكتسب مكانة أهم فى عقولنا.

وعلى المدرسين الجيدين أن يدمجوا التلاميذ فى بناء وتكوين معرفتهم. والتعلم بالاكتشاف يزودهم بأداة، وباستخدام المتعلمين لها يستطيعون أن يكونوا مفاهيم وحقائق وتعميمات وقواعد وقوانين، أو يستطيعون أن يروا كيف تصاغ مثل هذه التكوينات. وفضلاً عن ذلك، يستطيعون أن يقارنوا تكويناتهم بتكوينات الآخرين من الأثراب والخبراء.

إن مساعدة التلاميذ على تعلم كيف يستخدمون مهارات تفكير عالية المستوى توقع آخر للمدرسين الجيدين من تلاميذهم الذين يتعلمون بالاكتشاف، ومع تشكيل التلاميذ للمعرفة، يتعلمون كيف يتعلمون بالتحليل والتركيب، والتقييم وأخيراً، فإن المدرسين الجيدين فى حدود الإمكان يستخدمون التدريس التفاعلى، أى التدريس الذى يجعل التلاميذ يتصرفون تصرفاً تبادلياً، أى أن يعطى ويأخذ مع التلاميذ الآخرين ومع المدرس، وبعبارة أخرى، فإن من الأشياء التى يتوقعها المدرسون الجيدون أن يدمجوا المتعلمين فى حوار صفى نشط.

فوائد التلاميذ : إن التلاميذ الذين لديهم الحاجات الآتية (خصائص شخصية) يبدو أنهم يفيدون من الاندماج فى التعلم بالاكتشاف.

* الحاجة إلى الارتياح والاستقصاء Cognizance.

* الحاجة إلى التنظيم والبناء Construction.

* الحاجة إلى القيام بمهام صعبة وبكفاءة أى الحاجة للإنجاز Achievement .

إن مهام التعليم بالاكتشاف تكون عادة متحدية وأحياناً محيرة تقريباً.

* الحاجة إلى تنظيم المعلومات وعرضها وتفسيرها وشرحها وعرض بيان بها تسمى Exposition، والتعلم بالاكتشاف فى جوهره مكافئ للتلاميذ الذين يملكون قدرة عالية على التفكير.

* الحاجة للانتباه وتسمى الحاجة للتقدير Recognition حيث يتاح للمتعلمين الفرصة لتقدير له مغزاه نتيجة لقدرتهم على استخدام عملية الاستقراء.

* الحاجة للكفاح لتحقيق الاستقلال والحرية، وتسمى الاستقلال الذاتى Autonomy، والفكرة كلها أن نشجع التأمل والاستقلال فى التفكير.



* الحاجة لتكوين صداقات وارتباطات وتسمى التواد Affiliation وحين يرتب المدرس التعلم بالاكتشاف ويشكله تشكيلةً صحيحةً فإنه يشجع تفاعلات التلميذ الإيجابية ويساندها.

* الحاجة إلى السعى وراء الاختلاف يسمى اللعب Play، يمكن أن يكون التعلم بالاكتشاف استمتاعاً عظيماً، وتغيراً سريعاً جداً في المعدل عن التعليم الرسمي. ما هي حاجات التلميذ التعليمية التي يبدو أن التعلم بالاكتشاف يشبعها؟ وأهم ما يحققه أنه يجعل التلاميذ يتعلمون كيف يتوصلون ويكتشفون الأشياء بأنفسهم؛ إنه يساعد على عملية استقلال التلميذ عن المدرس... إنه يشجع التلاميذ على أن يتوصلوا بأنفسهم إلى الاستنتاجات والاستخلاصات.

الحدود والقيود : إن هذا بديل واعد للتعلم ومع ذلك فله نواحي قصوره، ومن أبرزها أن كل شيء ينبغي تعلمه ليس متاحاً لأن يكتشف في حجرات الدراسة، والتلاميذ عادة لا يمكن أن يتوقع منهم أن يحددوا أشياء مثل العناصر الكيميائية، وتيمات أو موضوعات الكتاب والفنانين المشهورين، أو الطريقة التي يعمل بها الكمبيوتر، إن مثل هذه المعرفة يحتمل أن تكون مركبة جداً بالنسبة لعقول التلاميذ من رياض الأطفال، حتى الصف الثالث الثانوي وحتى حين تتوافر لديهم القدرة على اكتشاف المعرفة المعقدة، قد لا يتوافر وقت كاف أو موارد مناسبة للبحث، وربما كان ذلك هو السبب في أن شروح المدرسين وعروضهم ما تزال مستمرة معنا، وهي طرق فعالة في توصيل المعرفة المعقدة لمجموعة كبيرة من المتعلمين المختلفين.

وثمة عيب آخر وهو أن بعض المدرسين ليس لديهم ببساطة استعداد لهذه الطريقة ويصدق هذا على بعض التلاميذ، وقد لا يكون هذا هو الأسلوب الذي يناسب المعلم أو يناسب بعض التلاميذ، ويحتمل أن يحب هذه الطريقة كل فرد، مدرساً كان أو تلميذاً إذا جربت على نطاق أوسع، وربما نحتاج إلى التعود عليها.

وأخيراً : فإن التعلم بالاكتشاف يتيح للتلاميذ أن يفتروا الأخطاء وما لم يصححوا فإن خلطاً يمكن أن ينتج ويترتب على ذلك الحاجة للمراقبة الوثيقة.

ويتردد كثير من المدرسين في الأخذ بهذا الأسلوب في التعليم والتعلم للأسباب الآتية :

أ - نقص خبرتهم وعدم ألفتهم بهذا الأسلوب.

ب - ما يتعرضون له من ضغط لتدريس جميع موضوعات المنهج وتغطيتها في خلال السنة الدراسية.



جـ - الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وخاصة البطيئ التعلم .

د - إخصاق المدرسين في إدراك وممارسة المرونة في أبعاد وجوانب التعلم بالاكشاف مثل : التوجيه ، والتابع ، ومصدر التوجه والاتجاه .

هـ - أن كثيراً من الفوائد المتوقعة للتعلم بالاكشاف لا تظهر في اختبارات التحصيل العادية .

و - يمكن للتعلم بالاكشاف أن يثير مشاعر عدم اليقين لدى التلاميذ والمدرسين ، مما يهز الثقة في النفس عند الطرفين .

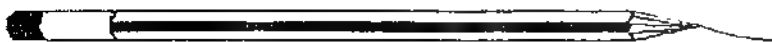
ز - أن صورة العلم التي تتكون لدى التلاميذ عن طريق أنشطتهم كثيراً ما تكون صورة ميكانيكية ومشوهة وزائفة .

ح - التحدى الفكرى الذي يحدثه التعلم بالاكشاف وخاصة فى الفيزياء حيث نجد كثيراً من المفاهيم والقوانين والنظريات مخالفة للحدس مما قد يؤدى إلى الفشل وعدم الرضا .

ومن أمثلة التعاملات الصفية التى يضبطها التلميذ تدريس العلوم بطريقة التدريب على الاستقصاء inquiry - training approach . فى تدريس العلوم الذى طوره سثمان Suchman فى الستينيات فبعد أن يُعرض على التلاميذ فيلم عن حدث شاذ ، على التلاميذ أن يقوموا بالاستقصاء عن طريق استجواب المدرس بطريقة تشبه طريقة «العشرين سؤالاً» وهذه الطريقة تختلف عن الطريقة السقراطية الكلاسيكية ، ففي الطريقة السقراطية يشجع التلاميذ على صياغة المبادئ التى تفسر ظاهرة أو السئى تحل مشكلة واضحة ويقوم المدرس بالسيطرة على التعليم من خلال طرحه لسلسلة من الاسئلة الماهرة التى تظهر للتلميذ التناقضات وعدم الاتساق فى موقفه الفكرى ، ويستخدم المدرس عادة أمثلة متنوعة كثيرة ومماثلات وتشبيهات وهنا تكون السيطرة والضبط فى يد المدرس .

وعلى الرغم من أن الاتجاه والضبط فى هذين المثالين متضادان إلا أنهما يصنفان تحت التعلم بالاستقصاء أو بالاكشاف وذلك لأن الطريقتين تستخدمان قدراً كبيراً من النقاش .

وهناك طرق يبداءوجية كثيرة بين هذين الطرفين المتقابلين .



ما الذى نقوله لنا البحوث التى أجريت على التعلم بالاكتشاف؟ إن النتائج مختلفة حيث قارن هوفتولت Hoftwolt ١٩٨٤ بين المدرسين الذين يدرسون بالاكتشاف والمدرسين الذين يدرسون بطريقة تقليدية أكثر، وبالأساليب المتمركزة حول الكتاب المدرسى، واتضح أن التدريس بالاستقصاء يحقق إنجازاً أعلى تعليمياً عند التلاميذ بفرق دال إحصائياً حين يستخدم فى تدريس العلوم، ونجد وبتروك Wittrock ١٩٦٦ يشكك فى جدوى استخدامه مع المتعلمين البطيئين، ولقد توصل سلافين وزميلاه Slavin, Karweit and Madden ١٩٨٩ إلى أن أشكال التعليم المباشر بدرجة أكبر أفضل فى تدريس المفاهيم.

وينتهى نثال وسنوك Nuthall and Snock إلى أنه ما يزال من الضرورى أن نتوصل إلى الشواهد التجريبية التى تبرهن على نحو مقنع بأن طريقة الاكتشاف تتفوق على التدريس بالشرح وعروض البيان، ويضع مروين Merwin ١٩٧٦ الموضوع فى إطاره حين يكتب: «إن نتائج البحوث التى تتعلق بالتعلم بالاكتشاف ليست حاسمة ولا مقنعة بالقدر الكافى لتسوغ تعميمها...» غير أن المرء لا يستطيع أن يتجاهل النتائج الناجحة للتعلم كما تسجلها عدة بحوث ودراسات، والتعلم بالاكتشاف بالنسبة لكثير من المدرسين والتلاميذ يزودهم بخبرة مثيرة ومكافئة، ولكنه بالنسبة لآخرين مخيف ويعرضهم للإحباط والفشل^٩.

متى ينبغى استخدام التعلم بالاكتشاف؟

فى ضوء ما نعرفه، متى ينبغى استخدام التعلم بالاكتشاف؟ نحن نعتقد أنه ينبغى أن يستخدم حين تتطابق الاهداف التعليمية مع أغراضه الرئيسية الثلاثة:

- ١ - أن يدفع التلاميذ للتفكير لأنفسهم وبأنفسهم.
- ٢ - أن يساعدهم على اكتشاف كيف تتكون المعرفة وتشكل.
- ٣ - أن يعنى تفكير التلاميذ بمستواه الرفيع، وبالإضافة إلى ذلك يسغى أن يستخدم التعلم بالاكتشاف حين يشع الحاجات الشخصية والتعليمية لك كمدرس

وللتلاميذ، وأخيراً ينبغي أن يستخدم حين تكون قد نمت خصائص الميسر الجيد، وتعلمت مواصفات التعلم بالاكشاف الجيد وتستطيع تطبيقها واتباعها.

وبطبيعة الحال، إن كل ما سبق يستند إلى مسلمة هو أن أهداف تعلمك يمكن أن تكتسب بفاعلية باستخدام هذا البديل، وإذا لم يكن الأمر كذلك، فينبغي أن تكون مقتنعاً بأن الوقت والطاقة المطلوبين سيحققان النتائج المعقودة عليهما من وجهة النظر التعليمية، إن غايات التعلم بالاكشاف ينبغي أن تسوغه كوسيلة للتعلم.

ويحتمل أن جميع المدرسين يستخدمون صيغة معدلة أو مختصرة من التعلم بالاكشاف نتيجة لتأثير جون ديوى الفيلسوف التربوي وجيروم برونر عالم النفس وكلا المنظرين يحثان المدرسين على أن يدفعوا التلاميذ ليفكروا، وترتيباً على ذلك، حين تلاحظ صفًا يقرأ في المدرسة الثانوية، فسوف تستمع إلى المدرس وهو يطلب من التلاميذ أن يتوصلوا إلى تحديد معنى الكلمة الجديدة من الجملة أو الفقرة التي وردت فيها الكلمة، وفي صف دراسي آخر قد ترى التلاميذ يدرسون أوراق أشجار مختلفة ويلاحظ جويس وويل Joy and Weil ١٩٨٦ قائلين «يحتمل أن لا يكون شيء قد تم العمل فيه بدأب، ومثابرة أكثر من تدريس التفكير، ومع ذلك فقد بقي محيراً وغامضاً» وعلى أية حال، حتى ولو كان التعلم بالاكشاف موصى به على نطاق واسع لتحقيق هذا الغرض فإن معظم المدرسين يستخدمونه على نحو عابر، كجزء من التسميع والمناقشة والمدرسون يثابرون معظم الوقت في إخبار التلاميذ بما يفكرون فيه، ولا يدعوهم يفكرون لأنفسهم.



التعليم الإفرادى

التعليم الإفرادى Individualized instruction هو اللفظ الذى يستخدم ليشير إلى عدد من الخطط التى تحاول أن تكيف التدريس والتعلم لتلائم نواحي قوة المتعلم الفريدة وحاجاته، وبعبارة أخرى فإن التعليم الإفرادى يعنى الاستجابة تعليمياً لكل فرد كفرد، ونحن نعرف على أساس من القانون The Individuals with disabilities Education ACT أن على المدرسين أن يضعوا برنامجاً تعليمياً إفرادياً لكل تلميذ معوق فى مدرستهم، وبطبيعة الحال فإن المدرسين يحاولون إلى حد أقل الوفاء بالحاجات الخاصة لجميع الأطفال، ولعلك تذكر بعض المدرسين الذين راعوا أكثر من غيرهم نواحي قوتك وحاجاتك.



وهناك أنماط مختلفة من التعليم الإفرادى، وكل نمط يفرد التعليم ويتفاوت في ذلك، أى أن بعض الأنماط تعول على نواحى قوة المتعلمين بدرجة أكبر، وتشبع حاجاتهم أكثر من غيرها.

أغراض التعليم الإفرادى وخصائصه

إن للتعليم الإفرادى خصائص فريدة، وغرضه الفريد أن يشكل ويطوع التدريس بما يتلاءم مع نواحى قوة الفرد وحاجاته، ولا توجد خطة تعليمية تحقق هذا.

كما أن خصائص التعليم الإفرادى تجعله متفرداً بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى ولتنظر فى دور المدرس حين يكون تفريد التعليم هو الهدف. إن دور المدرس أن يعرف الأفراد وأن يعنى بهم كأفراد ويهتم بتنوع التلاميذ، ولا يستطيع أن يدرس الصف كما لو كان كل التلاميذ فيه متشابهين وكذلك لا يستطيع الآباء أن يتعاملوا مع أطفالهم كما لو أنهم متماثلون لأن هذا لن يفلح.

وثمة خاصية أخرى تميز التعليم الإفرادى عن غيره وهى طريقته الفريدة فى معالجة خمسة متغيرات وهى : أهداف التعليم، أنشطة التعلم، الموارد، مستوى الإتقان والزمن أو الوقت، وحين يتاح للمتعلمين قدر كبير من الاستقلال الذاتى إزاء هذه العوامل الخمسة، فإننا نستطيع أن نرى أن التعليم حقيقة قد طوع بما يتلاءم مع التلميذ أو العمل وقد أصبح أكثر ملاءمة لشخصيته. . دعنا ننظر فى كل متغير :

أهداف التعليم : فى معظم حجرات الدراسة يكون لدى كل فرد فيها نفس الأهداف والمراعى إنها تتبع من قبل المعلم الذى يتحدد مساره من قبل المنطقة التعليمية أو وزارة التعليم، فيدرس التلاميذ فى صف معين مصر الحديثة بينما يدرسون فى صف آخر تاريخ مصر القديم، أو يدرسون تاريخ الخلفاء الراشدين. . ماذا لو أن تلميذاً كان مهتماً بدراسة إختاتون بالتفصيل بينما الآخرون لا يهتمون به. وبمقدار ما يسمح المعلمون للتلاميذ أو للتلميذ أن يختار الموضوع أو الموضوع الفرعى الذى يدرسونه فإنهم يفردون التعليم بحيث يفى بحاجات التلاميذ.

أنشطة التعلم : يطلب من التلاميذ فى معظم الصفوف الدراسية أن يتبعوا عملية تعلم واحدة أو إجراء تعليمياً واحداً، ومثال ذلك إذا كان هدف المدرس أن يدرس التلاميذ تاريخ الدولة الفاطمية فإنه يشرح كيف سيدرس الصف هذا الموضوع، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى بعد أن يحدد المدرس الهدف، قد يتيح للتلاميذ قدراً طيباً من الاستقلال الذاتى عن كيفية تحقيق الهدف، فقد يقول: سدرسون الدولة الفاطمية فى

مصر أو التاريخ المصري القديم كيف تستطيعون عمل هذا؟ هل تفضلون القراءة؟ أم دراسة الوثائق المسجلة؟ أم عقد مقابلات شخصية مع مؤرخين متخصصين فى تلك الحقبة؟ وكلما ازداد الاستقلال الذاتى التعليمى الذى يمنحه المدرسون لتلاميذهم - ازدادت درجة إفراذ التعليم وجعله شخصياً.

المصادر : حتى ولو توافر للتلاميذ تفضيلات فردية عما يريدون تعلمه، فإنهم سوف يحتاجون مزيداً من التفريد، ومثال ذلك إذا أراد عدة تلاميذ أن يتعلموا التاريخ القديم فى مصر عن طريق القراءة، فهناك عدة أنواع من مادة القراءة والدرس وعدة مستويات ينبغى أن تتوافر لديهم. إن توفير الاستقلالية فى اختيار كيف يتعلمون مثلاً يمثل خطوة فى تفريد التعليم، ولكن توافر مواد مصدرة متنوعة تناسب مستويات القدرة المختلفة يمضى بالتفريد خطوة أبعد، وهكذا، فإن المواد التعليمية ينبغى أن تكون كثيرة ومنوعة.

مستوى الإنقاز : ثمة طريقة أخرى يمكن أن تفرد بها التعليم، وهى أن تقبل مستويات مختلفة من الأداء من التلاميذ المختلفين، وهذا عمل معقد فى نفس الوقت الذى يتطلب أداء دورك المهنى بكفاءة أن يكون لديك توقعات عالية من جميع التلاميذ، ويحتمل أن تكون أفضل طريقة لصياغة الفكرة السابقة أن يكون لديك توقعات عالية من جميع المتعلمين وتوقعات أعلى من بعضهم، وهكذا. ينبغى أن تريد لجميع تلاميذك أن يحققوا مستوى جيداً، متفقاً عليه، وأن يحقق بعضهم ويتخطوا ذلك المستوى، أى ليحققوا الامتياز، وفى حالة دراسة التاريخ القديم، يتوقع من التلاميذ الذين لديهم معرفة قليلة تتصل بالموضوع أن يبلغوا المستوى «س» ، بينما التلاميذ الآخرون الذين لديهم معرفة سابقة بالموضوع واهتمام شديد بدراسته أن يبلغوا مستوى أعلى هو المستوى «ص» ومن الأفكار الجوهرية التى تتعلق بالتعليم الإفرادى أن هناك مستوى معيناً من الصعوبة أو من غزارة المحتوى يمثل الحد الأمثل لكل تلميذ.

الزمن : المتغير الأخير الذى يمكن تناوله هو الوقت، وتستطيع أن تتوقع أن يحقق جميع التلاميذ فى نفس الفترة الزمنية نفس الأهداف، أو أن يكون الزمن مرناً ويتاح لبعض التلاميذ وقت أطول مما يتاح للآخرين.

ونلخص فنقول: للتعليم الإفرادى غرض وخصائص فريدة، إن الغرض منه هو أن يخدم فرداً بدلاً من أن يخدم مجموعة صغيرة أو الصف كله، وترتيباً على ذلك، فإن على المدرس أن يعرف تنوع تلاميذه وأن يهتم بهذا التنوع والتباين، وطبيعة التعليم الإفرادى أنه وظيفة لعدة أشياء إذ يمكن أن يختلف على أساس مقدار الاستقلال الذاتى الذى يتاح للتلاميذ فى اختيار ما يعملونه، وكيف يعملونه، ويمكن أن يختلف على أساس الموارد والمصادر التى تتاح لهم ليتعلموا من خلالها، وعلى أساس مستوى



الإنقاذ المتوقع أن يحققوه والزمن الذي يتاح لهم لإتمام المهمة، والشكل ٥،١ يصور الخصائص الأساسية للتعليم الإفرادى.



الشكل ٥،١

غرض التعليم الإفرادى وخصائصه

أنماط برامج التعليم الإفرادى

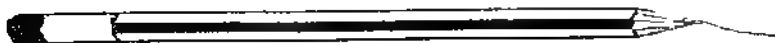
لقد حددنا عدداً من الأفكار التى تبين كيف نحقق تفريداً للتعليم، وعليك وأنت تقرأ كلا منها أن تجيب عن السؤال «إلى أى حد تراعى هذه الفكرة نواحي قوة الفرد وتشبع حاجاته؟»

طريقة وستيكا وطريقة دالتون The Winnetka and Dalton plans: وهما خطتان تمثلان بعض الجهود المبكرة فى إفراد التعليم، الطريقة الأولى تقسم اليوم المدرسى إلى جزئين فى الصباح يتاح للتلاميذ وقت حر للعمل كثيراً ما يكون على نحو

مستقل دون إقحام أو تعطيل ووفقاً لمعدلهم فى العمل وسرعة خطوهم ويقومون به بعمل واحات وتعيينات على أساس عقود، والعقود تمثل اتفاقات وقع عليها التلاميذ تقرر بأنهم سوف يقومون بعمل أكاديمى محدد فى الرياضيات والدراسات الاجتماعية، واللغة القومية، واللغة الأجنبية أو العلوم، وحديثاً اشتملت عقود التلاميذ على أوقات محددة لإنجاز هذه المهام الأكاديمية بدلا من تركها مفتوحة النهاية، وقد يتم التعاقد عليها عند مستوى عال من الإنجاز حين يتم تحقيقه يحصل على الدرجة (أ) والعمل الأقل صعوبة والذي تعتبر متطلباته أقل يحصل على درجة أقل، والشكل ٥،٢ يوضح صيغة العقد

وتخصص خطة وينيتكا أيضاً فترة الصباح لدراسة الموضوعات الأكاديمية كالحساب والقراءة والفنون اللغوية وتضم هذه : الخط، والهجاء، والكتابة، والنحو ويتم تعلم هذه الموضوعات فى معظمها عن طريق تعليم الذات، وترتيباً على ذلك ألقت كتب مدرسية كثيرة للتعلم الذاتى ومواد أخرى لاختبار معرفة التلاميذ وقياس مهاراتهم على نحو دورى، وخطة وينيتكا فى التعليم الذاتى باستخدام مواد معدة خصيصاً لذلك كانت مقدمة للتعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسب الآلى . وللتعليم الإفرادى الموصوف Individually prescribed Instruction والتي سوف نعرضها فيما يأتى:

التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسب الآلى: Programmed and Computer - assisted instruction هذان النوعان من التعليم (PI) و (CAI) صيغتان من صيغ التعليم الذاتى، حيث تقسم المواد التى تتعلم إلى أجزاء صغيرة يسهل تعلمها، وحين يتم التلاميذ جزءاً على نحو صحيح ينتقلون إلى الجزء التالى، وإذا لم يستطع تلميذ معين أو لم يفهم جزءاً معيناً فإنه يعاد توجيهه ليحاول دراسته مرة أخرى أو يزود بمعلومات إضافية تيسر الفهم، والبرامج الأحداث تشخص أخطاء التلاميذ وتزودهم بتغذية راجعة إفرادية ، ولقد أصبح بعض التعليم بمساعدة الحاسب الآلى استكارياً



توضح إمكانيات الصف الدراسي
الذي يتعلم بمساعدة الحاسب الآلي

هناك عدة شركات تحاول أن تدعم التعليم باستخدام الكمبيوتر في الصفوف الدراسية الأمريكية، ولديها معرض متنقل يوضح ملامح البرامج التي تعرض بيانًا بالطرق الجيدة التي يمكن للكمبيوتر من خلالها أن يساعد التلاميذ على التعلم، ويصف ستراتون ١٩٩٣ Stratton ثلاثة منها:

ج . التلميذ ج بالصف الأول الثانوي أدار الكمبيوتر وفحص نموذجًا لعاصفة سحابية ظهرت على الشاشة ، وكان ج يستطيع أن يبدل ويغير ويتحكم في الصورة بحيث يستطيع أن يرى عمود الحرارة في مركز السحابة، وفضلاً عن ذلك فإنه يستطيع أن يغير الحرارة وسرعة الريح ليرى كيف تستجيب السحابة وتشكل .

ث ، س تلميذان في العاشرة من أعمارهما تحدثا معاً عبر سماعات الكمبيوتر وهما يشاهدان خريطة للعالم كل على شاشة الكمبيوتر الخاص به، وبهذه الطريقة يستطيعان التعاون في حل الواجب المنزلي عن الخرائط .

تلاميذ في مدينتين في أوهايو كانوا على اتصال من خلال شاشة كبيرة للكمبيوتر وخط تليفوني يمكنهم من الدراسة المشتركة للأنسجة والوراثة، وبهذه الطريقة كانوا يسمعون بعضهم بعضاً، ويرون بعضهم بعضاً بل ويرون كذلك شرائح الميكروسكوب والمواد الأخرى التي يستخدمها المدرس .

المدرس (س) يدرس تلاميذ الصف السادس الابتدائي ويستخدم عقوداً (١٩٩٣) في الصفوف التي يدرسها مادة العلوم، وفيما يأتي صيغة لهذا العقد لاحظ أن التلميذ والأب والمدرس ينبغي أن يوقعوا جميعاً على العقد.

المركز القومي لبحوث التلميذ

عقد بحث علمي

- التاريخ :
- توقيع التلميذ :
- توقيع الأب :
- توقيع المدرس :
- ١ - أريد أن أقوم بمشروع بحث علمي في :
- ٢ - أنا مهتم بالموضوع للأسباب الآتية :
- ٣ - بعض الأسئلة التي أريد أن أجيب عنها هي :
- ٤ - سوف أجمع معلومات من هذه المصادر :

دائرة المعارف

الكتب العامة

الكتب الدراسية

الصحف

قواعد البيانات

المجلات العلمية

الأطالس

الألماناك Almanac

مصادر أخرى ، حدد :

٥ - سوف يكون مشروعي جاهزاً وكاملاً بتاريخ :

الشكل ٢، ٥

بوضوح صيغة العقد



التعليم الإفرادى الموصوف (Individually Perscribed Instruction (IPI)

هذا التعليم وضعه جتر ١٩٨٠ Jeter: عند بداية السنة الدراسية يتم اختيار التلاميذ الذين سيدرسون بهذه الطريقة اختباراً قبلياً فى عدة مواد لتبين ما يعرفه كل منهم معرفة قبلية. وفى ضوء النتائج يحدد لكل منهم العمل عند المستوى الأكاديمى المناسب. والتلاميذ لا يعملون بالضرورة بمفردهم فقد يكلفون بمهام لينموا مع متعلمين آخرين موجودين فى نفس المكان، أو فى مستوى كفاءة معينة، وعند فترات معينة ومحددة فى تعليم المنهج، يطبق على المتعلمين اختبارات، فإذا نجحوا انتقلوا وتقدموا وإذا لم ينجحوا يعيدوا ما درسوا.

التعليم الموجه فردياً: (Individually Guided Education (IGE) وهو

شكل آخر من أشكال تفريد التعليم والفرق الأساسى بين هذا الشكل والأشكال الأخرى أنه يتم فى مدرسة بغير صفوف nongraded school. . ما معنى هذا؟ المدرسة التى لا صفوف فيها هى المدرسة التى تتداخل فيها المستويات الصفية ولا تكون الحدود بينها واضحة، وفى هذه المدارس قد يكلف عدة مدرسين بتدريس قطاع يتألف من ١٠٠ إلى ١٥٠ تلميذاً تتفاوت مستوياتهم الصفية من حيث القدرة، أى أنهم يمثلون ثلاثة مستويات صفية ويقوم فريق المدرسين فى هذا القطاع بوضع برنامج تعليمى لكل طفل وتقويمه، ومن الناحية المثالية يستند برنامج كل طفل على طريقة تعلمه على أفضل نحو، وأفضل مكان يتعلم فيه، وعلى وضعه أو موقفه من حيث إتقان مهارات ومفاهيم معينة.

التدريس الخصوصى Tutoring : التدريس الخاص هو من أقدم وسائل أفراد

التعليم وأشيعها معرفة، ويستخدم إما لتقويم تعليم علاجى لتلميذ، أو لتوفير معلومات تكميلية، ويمكن التدريس للطفل فى المقام الأول تدريساً خاصاً إذا لم يستطع أن يعد حتى ١٠٠ فى الوقت المناسب، وفى المقام الثانى قد يدرس للطفل تدريساً خاصاً عن كيفية وضع لغز كلمات متقاطعة.

ويعمل أشخاص كثيرون فى هذا التدريس الخصوصى: المدرسون، ومساعدو المدرسين، والتلاميذ، والآباء، ويحدث التدريس الخصوصى عبر الصفوف حين يعمل التلميذ الأكبر سناً مع التلميذ الأصغر، وهذه طريقة شائعة على الرغم من أن هناك قدراً من التساؤل عن قيمتها الأكاديمية للطالب المدرس.

التعليم عن بعد Distance education : وثمة شكل آخر من أشكال تفريد

التعليم وهو التعليم عن بعد أو من بعد، وعنوانه يدل عليه، والقصد هنا أن يتيح التعليم وتجعله متوافراً لأشخاص يريدون أن يتعلموا ولكنهم لا يوجدون بالقرب من

المؤسسات التعليمية، ويستخدم التعليم عن بعد وبرامجه على نطاق واسع في ألاسكا، وفي أستراليا، حيث يفيد المناطق الريفية والقاصية، ووسائل توفير التعليم تصمم للتعبور والراديو، والتليفزيون، وبرامج الكمبيوتر (CAI) والمواد المطبوعة كالكتب الدراسية والكتب المرشدة أى الأدلة ومعظمنا يألف مفهوم المقررات الدراسية بالمراسلة، والدراسة بالمراسلة، وهذه هى أكثر صيغ التعليم من بعد شيوعاً، وحين يكون تلميذ مريضاً، أو مقعداً بالبيت، فإن المدرسين كثيراً ما يندمجون فى التعليم من بعد.

طريقة المشروع The Project Method : إن الأمثلة الستة للتعليم الإفرادى التى ذكرت حتى الآن تشترك فى شىء، وهو أنها تستهدف عبور الفجوة بين ما يتوقع المجتمع من التلاميذ أن يعرفوه، وما يعرفونه فعلاً، وطريقة المشروع بالنسبة لهذه الطرق تتيح للتلاميذ قدراً كبيراً من الاستقلال الذاتى ليتابعوا نشاطاً يثير اهتمامهم ويدخل فى الإطار الأكبر للمنهج التعليمى، ويقرر تلميذ أو مجموعة من التلاميذ المهمة التى عليهم القيام بها، وقد تكون المهمة معرفية أو البحث عن المعرفة، أو وجدانية. ترتبط بالقيم، أو تنمية مهارة حركية وكثيراً ما تضم المكونات الثلاثة كلها، ثم يقرر التلميذ أو مجموعة التلاميذ كيف يمكن تنفيذ المهمة، أو كيف يتم تقويمها (Lawry, 1987) والاهتمام بطريقة المشروع فى تزايد وخصوصاً فى تعليم العلوم حيث تسود الطرق أو المداخل البنائية فى التعلم وتزايد من حيث الانتشار.

وبعض حركات الإصلاح التربوى تبنت التعلم القائم على مشروع، ويحدث هذا التعلم حين يخطط التلاميذ لدراسة موضوع معين، وينفذونه مما يثير دوافعهم إلى بحثه باستخدام علوم مختلفة، وتخصصات عديدة، وفيما يلى أمثلة لهذه المشروعات :

* يدرس أعضاء الصف خريطة منطقة وسط المدينة، ويعقدون مقابلات شخصية مع أصحاب المحلات والدكاكين ثم يكتبون كتاباً إرشادية للأطفال عن الموضوع.

* تلاميذ يعملون فى وحدة أو مشروع يستغرق ثلاثة شهور عنوانه «تصميم الحيز الذى يعيش فيه الناس» أى تصميم وتشيد أبنية لأناس يعيشون فى ظل ظروف مناخية معينة

ولقد استخدمت طريقة المشروع من قبل دعاة التربية التقدمية فى ثلاثينيات وأربعينيات هذا القرن فى دراسة الثمانى سنوات، وقد اتضح أن طلاب الكليات الذين درسوا فى هذه المدارس التقدمية الثانوية تفوقوا على أقرانهم الذين درسوا فى المدارس التقليدية مواد دراسية منفصلة.



وتفريد التعليم لا يعنى نوعاً واحداً من البرامج، إنه يتجنب التدريس الجماعى أى للصب كله، ويتبنى بدلاً من ذلك الممارسات الجماعية، وتطوير المادة الدراسية لتناسب الفرد، وفى صورته المتطرفة يعنى ابتعاد التلاميذ عن قيود المنهج التعليمى الذى وضع خطته الآخرون. إن أسسه تضم توجيه الذات، والمبادرة، والحرية، والمسئولية وتفضيل نظرية التعلم البنوية.

المستخدمون الجيدون لتفريد التعليم

لكى تكون معلماً إفرادياً جيداً، ينبغى أن يكون لديك قيم معينة ومعرفة وقدرة خاصة، أولاً، ينبغى أن تعلم من قيمة التنوع، وينبغى أن تحترم جميع الناس وتقبلهم وتقيمهم وتدعمهم بغض النظر عن الفروق فى الجنس والعنصر والثقافة والإثنية والدين والفروق الفيزيائية، أى ينبغى أن تقدر الفروق الفردية بأن تشجع التلاميذ على أن يفكروا لأنفسهم ويعملوا لأنفسهم.

ومعرفة تلاميذك أمر ضرورى أيضاً، وكلما ازدادت معرفتك بهم؛ ازدادت قدرتك على الاستجابة لنواحي قوتهم والوفاء بحاجاتهم، ولذلك ينبغى أن تكون مبالاً إلى أن تكون مشخصاً وكلينيكياً.

وأنت تحتاج أيضاً إلى معرفة واكتساب القدرة على استخدام الأنماط المختلفة من تفريد التعليم كطريقة دالتون، وطريقة المشروع وغيرهما، وأخيراً فإنك فى حاجة إلى تنمية مهارتك بين الشخصية إذا أردت أن تكون مدرساً جيداً فى هذا النوع من التعليم. ما هى هذه المهارات: إنها تضم القدرة على الإصغاء والتقبل والتشجيع.

برامج التعليم الإفرادى الجيدة

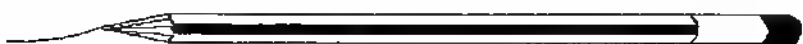
فى ضوء تعريف التعليم الإفرادى وغرضه وخصائصه، فإن المحركات الآتية ينبغى أن تساعدك على أن تقرر مدى جودة البرنامج الإفرادى:

* هل البرنامج معد ليلائم نواحي قوة المتعلم ويفى باحتياجاته؟

* ما مقدار الاستقلال الذاتى المتاح للمتعلمين بالنسبة لأهداف التعليم والأنشطة التعلم وللموارد، وللزمن؟

* هل يؤدى إلى المساواة الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، دون أن يؤدى إلى وصم المشاركين، أو فقدانهم لتقدير الذات، أو تحديد الصداقات.

ويلخص الجدول ٥، ٦ خصائص المستخدم الجيد للتعليم الإفرادى وخصائص البرامج الإفرادية الجيدة.



خصائص المستخدمين الجيدين للتعليم الإفرادى
وخصائص البرامج الإفرادية الجيدة

المستخدمون الجيدون	البرامج الجيدة
<ul style="list-style-type: none"> * يقدرّون التنوع. * يقدرّون ويقيمون الفردية. * يعرفون نواحي قوة المتعلمين وحاجاتهم. * لديهم القدرة والمعرفة لتنفيذ هذه البرامج. * لديهم مهارات بين شخصية. 	<ul style="list-style-type: none"> * معدة ومشكّلة لتلائم نواحي قوة المتعلمين وتفى بحاجاتهم. * تتيح استقلالاً ذاتياً ملحوظاً للمتعمّم بالنسبة للأهداف والوسائل، والمصادر والوقت. * تسفر عن مساواة وعدالة أعظم. * ليس لها آثار جانبية ضارة.

مزايا وعيوب التعليم الإفرادى

دعنا ننظر فى الفوائد السيكولوجية والمهنية التى تعود على المدرسين من استخدام هذا التعليم والفوائد السيكولوجية والتعليمية التى تعود على التلاميذ.

فوائد المدرس : لعلك تدرك أن تفريد التعليم له مقتضيات وأعباء، وترتّباً على ذلك ينبغى أن تتطابق المكافآت مع الجهد المبذول أو تزيد عليه، وإذا كانت لديك الحاجات الآتية بدرجة كبيرة فإن التعليم الإفرادى قد يكون مشبعاً لك جداً :

* الحاجة للتغلب على العوائق والصعوبات والقيام بمهام صعبة على نحو جيد وبسرعة : أى الحاجة للإنجاز.

* الحاجة للحصول على الثناء والتقريظ (فى هذه الحالة لعمل الشئ الصواب، الذى يشبع حاجات التلميذ) الحاجة للتقدير.

* الحاجة لأن يكون موضع حب الآخرين وقبولهم (التلاميذ) : الحاجة للتواد. ونحن جميعاً نحب الأشخاص الذين يحاولون أن يشبعوا حاجاتنا.



* الحاجة للعطف على الآخرين ومساعدتهم (فى هذه الحالة التلاميذ): الحاجة للعطف .

واستخدام أشكال من تفريد التعليم يشجع أيضاً مطالب مهنية لدى المدرسين ، إنهم حين يعملون هذا يستجيبون للتحدى الذى يمثل معرفة التنوع بين المتعلمين وتشجيع نميته ، وبالإضافة إلى ذلك يبدو عمل المدرسين عملاً مهنيًا جيدًا حين يعملون ما يأتى :

* يشجعون استقلالية التلميذ بحيث يتابع اهتماماته وميوله فى إطار المسح التعليمي المحدد .

* يتيحون للتلاميذ أن يقرروا ويحددوا أفضل طريقة للتعلم وبلوغ الأهداف المنشودة .

* يجعلون التلاميذ مسئولين عن اختياراتهم وتقديمهم .

فوائد التلميذ : وتستطيع برامج التعليم الإفرادى أن تفى بعدد من حاجات التلميذ ويتوقف هذا على صيغتها ونوعها .

* الحاجة للتنظيم والبناء وتسمى الحاجة للبناء Construction ويصدق هذا حين يكون تلميذ أو مجموعة من التلاميذ مهتمة بالتعليم عن اكتشاف البترول فى الصحراء الغربية ، ويتعلمون كيف تقرر الشركات أين تبحث وتقيب ثم يبنون نموذجًا يستخدم لاستخراجه بمواد رخيصة التكاليف .

* الحاجة للاستقصاء ، والقراءة ، والبحث عن المعرفة وتسمى الحاجة للمعرفة Cognizance ، ويصدق هذا حين يريد التلاميذ أن يتوصلوا إلى ما يؤدى إلى النزاع والكفاح فى فلسطين وأيرلندا والبوسنة والهرسك ، والصحراء الغربية والكونجو .

* الحاجة للبحث عن التنوع والتغير والاسترخاء ويسمى اللعب .

* الحاجة لتقديم معلومات ، وربط الحقائق ، والتفسير وعرض البيانات وتسمى الحاجة للعرض Exposition ويحدث هذا حين يقدم الأفراد أو المجموعات تقريراً ، ويعرضون على الآخرين ما اكتشفوه وتوصلوا إليه من نتائج .

* الحاجة إلى الأداء الجيد ويطلق عليها الحاجة للإنجاز .

* الحاجة لتجنب الإخفاق والخجل ، وتسمى الحاجة لتجنب الإخفاق Failure avoidance .



* الحاجة للحصول على الثناء، والبروز وتسمى الحاجة للتقدير Recognition .
* الحاجة لجذب انتباه الآخرين للذات وتسمى الحاجة للاستعراض exhibi-
tion .

* الحاجة للكفاح لتحقيق الاستقلال والحصول على الحرية وتسمى الاستقلال
الذاتي autonomy .

* الحاجة للتصرف على نحو مختلف عن الآخرين، الحاجة للجدة «ألا يكون
تقليدياً» وتسمى المعارضة أو المناقضة Contrariness .

* الحاجة لتكوين صداقات وتسمى التواد affiliation .

وبالإضافة إلى إشباع حاجات الشخصية فإن للتعليم الإفرادى فوائد تعليمية هي :

* أنه يستطيع أن يستحوذ على انتباه التلميذ وميله ويحافظ عليهما .

* قد يوصل التعليم ويحققه بطريقة تتسق مع أسلوب تعلم التلميذ .

* ينمى الاستقلال وضبط الذات .

* يساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يتعلمون .

* يعطى التلاميذ الثقة فى قدرتهم على التعلم .

العيوب أو نواحي القصور : أكبر عيب أنه يستغرق وقتاً طويلاً حين يتم القيام
به على نحو سليم، ولا تستطيع أن تزود التلاميذ بأى شيء ليملأوه، حتى ولو كان
كمبيوتر جذاباً، ولا تستطيع أيضاً أن تسمح للتلاميذ بأن يعملوا أى شيء يحلو لهم
عمله لإسعادهم . إن الأفراد معناه الاستجابة المسؤولة لكل فرد باعتباره شخصاً فريداً
بحيث يتعلم وينمو .

متى ينبغي استخدام التعليم الإفرادى؟

واضح أن التعليم الإفرادى ينبغي أن يستخدم كلما هدف المدرسون إلى تنمية
حاجات التلميذ ومراعاة نواحي قوته الفريدة، وأحياناً لا تتوافر الإمكانيات البشرية
والمادية لتحقيق هذا، ولذلك عليك بالمواءمة، وقد يكون استخدام التعليم أى الصيغة
الشخصية واجباً حين يكون الطفل معرضاً للخطر أو الرسوب .



ملخص

الدرس والمذاكرة المستقلة هي الضلع الثالث من مثلث الأداة الأساسية التي يكتسبها المعلمون من استخدامها، والضلعان الآخران هما: شرح المدرس أو عرضه والمناقشات.

وهي بديل تعليمي ممتاز يحقق عدة أغراض، ويستخدمه المدرسون على الأغلب لحفظ المعلومات، وإعادة سردها، واسترجاعها وللممارسة، غير أنه يستخدم أيضاً لاكتساب مهارات المذاكرة والدرس والاستقصاء والبحث، تلك المهارات التي تخدم الفرد طوال حياته، وعليك كمدرس أثناء العمل المستقل أن تيسر التعلم وترشده، فدكي تفعل هذا لا يكفي أن تكون في صحة التلاميذ فقط، وإنما عليك أن تتابعهم على نحو نشط، وإذا لم تكن متاحاً للتلاميذ فإنك لا تستطيع مراقبتهم، كما هو الحال عند حل التلاميذ للواجبات المنزلية والمدرسية، ولذلك ينبغي أن نجد شخصاً آخر يلعب هذا الدور قد يكون أحد الوالدين.

وهناك اتفاق كبير على طريقة القيام بالدرس المستقل الجيد، لذلك ينبغي أن تكون ملتزماً باستخدام هذا البديل التعليمي وقيامك بهذا يجعل منك مدرساً أفضل، ويمكن تلاميذك من تحقيق الأهداف التعليمية والرضا.

ولقد خبرت كتلميذ التعلم بالاكشاف، ولقد طلب منك أن تلعب دور مفتش البوليس، ويقصد بذلك أنه طلب منك أن تبحث الموقف لكي تفهمه والمشكلة لتحلها، ولقد واجهت كل يوم تقريباً مواقف محيرة أكاديمية وغير أكاديمية، وكان عليك أن تحلها وتواجهها معتمداً على نفسك، ولذلك فإن أي خبرة سابقة قمت فيها بتفكير استقرائي كانت معينة لك في هذه المواجهة، وإذا كان مدرسوك على الأغلب قد حددوا لك ما عليك عمله والتفكير فيه فأنت لست محظوظاً، ويحتمل أن هؤلاء المدرسين، قد زودوك بقدر كبير من المعرفة ولكنهم لم يسلحوك بطرق التفكير.

ولضمن أن تلاميذك سوف يقدرّون على التفكير لأنفسهم فعليك أن تستخدم طريقة التعلم بالاكشاف؛ لأنها طريقة مساعدة في هذا المجال. إن هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على التوصل إلى حلول للمشكلات معتمدين على أنفسهم، ولكي تستخدم هذا البديل استخداماً فعالاً لا بد أن تؤمن بأغراضه، وأن تتوافر لديك خصائص معينة، كحب الاستطلاع، والتفاؤل، والثقة في قدرات التلاميذ على التفكير والبحث، وينبغي أن تكون صبوراً... وأخيراً، فإنك تحتاج إلى معرفة نموذج التعلم بالاكشاف وأن تتبّعه.



ولقد عرفنا أن التعليم الإفرادى يتخذ صيغاً وأشكالاً مختلفة تعمل على أن تطوع التدريس والتعلم ليلتئم نواحي قوة الفرد وحاجاته الفريدة، وهناك أنواع كثيرة من التعليم الإفرادى ويدخل فى ذلك طريقة ويتكا وطريقة أو خطة دالتون، والتعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسب الآلى، والتعليم الإفرادى الموصوف (IPI) والتعليم الموجه فردياً وطريقة المشروع، والتدريس الخصوصى.

ودور المدرس فى التعليم الإفرادى أن يكون على معرفة ودراية بالفروق الفردية بين التلاميذ وتنوع إمكانياتهم وأن يراعى هذه الفروق بحيث يتبين أن أعمال التعلم ومهامه متباينة، وأنها تعدل لتلائم كل فرد. والمستخدمون الجيدون للتعلم الإفرادى يوصفون بأنهم يتمنون التنوع، وقيمون الإفرادية، ولديهم معرفة ووعى بنواحي قوة المتعلمين وحاجاتهم، ولديهم المعرفة والقدرة والكفاءة التى تمكنهم من تنفيذ برامج التعليم الإفرادى ولديهم مهارات اجتماعية وبين شخصية جيدة.

وتتسم برامج التعليم الإفرادى الجيدة بأنها قد عدلت وكيفت للوفاء بحاجات المتعلمين وللملاءمة نواحي قوتهم وأنها تتيح قدرًا كبيرًا من الاستقلال الذاتى وتؤدى إلى إنصاف أعظم، وليس لها آثار ضارة على التلاميذ.

وأن التعليم الإفرادى يحتمل أن يكون مفيداً ومفضلاً بدرجة أكبر عند المدرسين الذين لديهم الحاجة للإنجاز والتقدير والتواد والانتماء والعطف وأنه يشبع قدرًا من الحاجات والمطالب المهنية، مثل تشجيع التلاميذ على تحديد مجالات اهتماماتهم وميولهم، و يتيح لهم أن يحددوا الطريقة التى يتعلمون بها على أفضل نحو، ويجعلهم مسئولين عن اختياراتهم وعن تقدمهم.

وأن التعليم الإفرادى مفيد ونافع على وجه الخصوص للتلاميذ الذين لديهم حاجات قوية للبناء والعرض واللعب والإنجاز والتقدير والاستعراض، وتجنب الإخفاق، والاستقلال الذاتى والتواد، والانتماء... والتعليم الإفرادى يستحوذ على ميول التلاميذ ويحافظ عليها ويقدم تعليمًا يتناغم مع أسلوب كل تلميذ فى التعليم وينمى الاستقلال الذاتى وتأديب الذات، ويساعد التلاميذ على تعلم كيف يتعلمون، ويزيد من ثقتهم فى قدرتهم على التعلم.

وتدل البحوث التى أجريت على التعلم الإفرادى أنه يستحق الوقت والجهد الإضافيين اللذين يبذلان فيه، ولعل تطلبه وقتاً أطول إذا أحسن تنفيذه هو عيبه الأساسى.



معين التعلم ١٥

أعد درسًا يعتمد على التعلم بالاكشاف ثم نفذ مع مجموعة صغيرة من أقرانك .
التقييم : بعد تدريس الدرس اطلب من الزملاء (المتعلمين) أن يستجيبوا لهذه الأسئلة . إلى أي حد حققت ما يأتي :

* تحديث فكر المتعلمين بما يثير حاجتهم للكشف عن شيء معتمدين على أنفسهم؟

* تأكدت من أن المتعلمين عرفوا ما عليهم عمله؟
* وفرت لهم مصادر وموارد نافعة عندما احتاجوا إليها؟
* تابعت وراقبت ووجهت نشاطهم وتفكيرهم؟
* شجعتهم على القيام بعمليات استقرائية : ملاحظة ، تنظيم ، تناول ، تحليل؟
* شجعت التفاعل المساند بين الأتراب؟
* ساعدت المتعلمين على صياغة نتائجهم؟
* أنحت لهم فرصة لاستخدام معرفة جديدة؟
* إلى أي حد حاز الدرس خصائص التعلم بالاكشاف الجيد : أن يعمل المدرس كميسر ، أن يشكل التلاميذ أفكارهم ومعرفتهم ، وأن يستخدموا أمثلة تتطلب عمليات عقلية عليا؟

* ما الذي عمله المدرس في إعداده للدرس؟
* ما هي خصائص التعلم الجيد بالاكشاف التي برزت في تدريس الدرس؟
* ما هي الحاجات التي تم إشباعها عند المدرس وعند المتعلمين من تدريس هذا الدرس في رأيك؟
* لماذا تعتقد أن بعض المتعلمين يبدو أنهم أفادوا بدرجة أكبر من الدرس عن البعض الآخر؟

بالإضافة إلى ذلك قم بمقابلة شخصية للزملاء الذين أفادوا أعظم فائدة ، والذين أفادوا أقل فائدة ، وسلهم عن شعورهم عن التعليم بالاكشاف ، ثم سل مجموعة من المعلمين عن رأيهم في مزايا هذا النوع وعيوبه ، وكذلك بعض التلاميذ .



معين التعلم ٢, ٥

ملاحظة التعليم الإفرادى

إذا كنت فى هذه الفترة مندمجاً فى خبرة ميدانية، ابحث من خلال المدرسة التى تتدرب فيها أو من الموجه فى التربية العملية أو أستاذ طرق التدريس عن مدرس يستخدم صيغة أو أخرى من صيغ التعليم الإفرادى تستطيع أن تلاحظ تدريسه وأن تجيب عن الأسئلة الآتية:

* كيف تصف موقف التدريس ، والصف، والدرس؟

* ما الذى تحقق الإفرادية فيه؟ وأى النواحي الآتية تم تغييره وتعديله ليلانم نواحي القوة عند التلاميذ وفى حاجاتهم؟

١ - أهداف التعليم ومحتواه.

٢ - أنشطة التعلم، وكيف يستطيع التلاميذ التعلم.

٣ - الموارد والمواد.

٤ - مستوى الإتقان وما مقدار ما على التلاميذ تعلمه.

٥ - معدل التقدم فى التعلم أو الخطو، أو الزمن.

٦ - جوانب أخرى.

والى أى حد يبدو أن الدرس يحقق غرض تفريد التعليم، أى يتلاءم مع نواحي قوة التلاميذ، ويشبع حاجاتهم؟ اشرح ووضح، وبالإضافة إلى ذلك تحدث إلى المدرس والتلاميذ لتبين شعورهم واتجاهاتهم نحو التعليم الإفرادى.



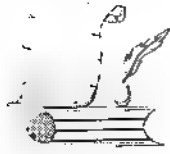
المراجع

- ١ - حابر عبد الحميد جابر، التعلم وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الثالثة ، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٩٨ .
- 2 - Bruner, D. S. (1961) The act of discovery. *Harvard Education Review*, 32, 21 - 32.
- 3 - Corno, L. , & Snow, R. E. (1986) Adapting teaching to individual differences among learners, In M. C. Wittrok (Ed.) , *Handbook of research on teaching* (P.P. 605 - 624) . New-York: Macmillan.
- 4 - Cruickshank, D. R. , Bainer, B. , & Metcaf, K. (1992) *The act of teaching*, NewYork: McGraw - Hill, Inc.
- 5 - Desforjes, C. (ed.) (1995) *An introduction to teaching*. Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers, Inc.
- 6 - Feasly, C. E. (1982) . Distance education, In H.E. Mitzel (ED.), *Encyclopedia of educational Research* . Fifth Edition (P.P. 450 - 458). NewYork : Free Press.
- 7 - Gibbons, M. (1971) *Individualized instruction, A descriptive analysis*. NewYork: Teachers College, Press, Columbia University.
- 8 - Jeter, J. (1980) Individualized instruction programs in J. Jeter, (Ed.) *Approaches to individualized education* (P.P. 402 - 407: NewYork: Bowker.
- 9 - Lawry, J.R. (1987a) The Dalton plan, In kM.J. Dunkin (Ed.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (P.P. 214 - 215) Oxford: Pregamon.
- 10 - Lawry, J. R. (1987b) The Project method.... (P.P. 217 - 219).



- 11 - Lawry, J. R. (1987 C) The Winnetka scheme... In (P.P. 216 - 217).
- 12 - Nicholls, J. G. and Hazzard , S. P. (1993) *Education as adventure: Lessons from the second grade*, NewYork: Teachers College Press.
- 13 - Orlich, D.C. , Harder, R. J. , R. C. Kauchak, D.P. Pendergrass, R. A, Keagh A.J. , & Gibson H. (1990) *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Lexington, M.A. : Heath.
- 14 - Strike , K. A. (1975) The logic of learning by discovery , *Review of Educational Research*, 45 , 461 - 483.
- 15 - Shulman, L.S. & Keislar , R (Ed.) (1966) *Learning by discovery : A critical appraisal*, Chicago: Rand McNally.





الفصل السادس

استراتيجيات التعلم والدرس والمذاكرة

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

- ١ - تبين أهمية تعليم الاستراتيجيات وأغراضها.
- ٢ - تعرف وتوضح المقصود باستراتيجيات التعلم.
- ٣ - توضح المقصود بالمتعلم الذي ينظم ذاته.
- ٤ - توضح الأساس النظري الذي يدعم تعليم الاستراتيجية بتناول:
 - أ - أهمية المعرفة السابقة.
 - ب - أنواع المعرفة.
 - ج - نسق أو نظام الذاكرة.
- ٥ - تشرح وتوضح استراتيجيات التعلم وهي:
 - أ - استراتيجيات إعادة السرد والسميع.
 - ب - استراتيجيات التفصيل والتوضيح.
 - ج - استراتيجيات التنظيم.
 - د - الاستراتيجيات الميتامعرفية.
- ٦ - تبين تدريس استراتيجيات التعلم من حيث:
 - أ - اختيار استراتيجيات التعلم التي تدرسها.
 - ب - اختيار المدخل أو الطريقة التعليمية.
- ٧ - توضح أهمية بيئة التعلم والمهام الإدارية في تعلم وتعليم استراتيجيات التعلم وذلك بتناول:
 - أ - خلق بيئات تعلم خصبة.
 - ب - التأكيد على أهمية التعلم الذي تنظمه الذات.
 - ج - استخدام وسائل الاستحواذ على الانتباه.
 - د - إدارة العمل التعليمي على مقاعد الدرس، والواجب المنزلي والتعيينات.
- ٨ - تبين الخصائص الأساسية التي تميز تقويم الاستراتيجيات.

إن هذا الفصل يتحول من وصف استراتيجيات معينة للتدريس ليركز على تعلم التلميذ والاستراتيجيات التي يستخدمها في الدرس والاستذكار، وهكذا تحول اهتمامنا من النظر فيما يعمله المعلمون أساساً وفي تفكيرهم إلى ما يعمله التلاميذ وما يفكرون فيه، وبدأ الفصل بمراجعة التعلم واستراتيجيات الدرس وأهميتها، ثم يفحص الأساس النظري، الذي تقوم عليه استراتيجيات التعلم والاستذكار، يلي ذلك فحص لمجموعة من استراتيجيات التعلم والاستذكار بعضها قديم، وبعضها نتج عن التطورات الحديثة، ويصف الجزء الأخير كيفية تدريس المعلمين لاستراتيجيات التعلم للتلاميذ، وكيف يهيئون الصفوف الدراسية، وكيف يديرون بيئات التعلم بطرق تنمي القدرة على تعلم كيف تتعلم.



مراجعة استراتيجيات التعلم

إن الزائر للصفوف الدراسية قد يرى كثيراً من أنشطة التعلم المتنوعة: تلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة، وتلاميذ يعملون كل بمفرده، وتلاميذ يسيئون السلوك، ولعلك لو لاحظت فصولاً معينة وهي تدرس تبين مظاهر سلوكية أخرى، ولننظر في صف حيث تعمل المعلمة «س» مع طالباتها لكي يصبحوا متعلمات مستقلات منظمات لذواتهن، عند الدخول نجد المعلمة تدرس قراءة وتحدث إلى مجموعة صغيرة من التلميذات.

« اليوم سنتعلم طريقة جديدة لتأكد من أننا نفهم ما نقراء، وهناك عدة خطوات في هذه العملية؛ أولاًها: التلخيص، فبعد كل فقرة نقرأها تحتاج إلى جملة أو عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها، ثم تطرح سؤالاً عن المادة في هذه الفقرة، وموضوعنا اليوم عن الثعابين، وسوف أقرأ عليكم الفقرة الأولى جهرًا ثم أحاول أن ألخصها لكم».

« الهيكل العظمي للثعبان وأجزاء جسمه مرنة جداً - تكاد تشبه خرطوم الماء وبه عظام، والعمود الفقري للثعبان يمكن أن يضم ما يقرب من ٣٠٠ فقرة، حوالي عشرة أمثال ما يوجد في العمود الفقري للإنسان، وترتبط الفقرات العظمية بغضروف يتيح لها الحركة السهلة، وبسبب خاصية القابلية للانحناء والثنى للتركيب الفقري يستطيع الثعبان أن يحول جسمه إلى أي اتجاه في أي لحظة تقريباً».



« دعنا نرى العبارة التي تلخص هذه الفقرة؟ ماذا عن «التعابين بها عظم كثيرة»؟ لا بأس، ولكن العبارة لا تخبرنا لماذا تعتبر العظام الكثيرة هامة، ماذا عن «للتعابين عظام كثيرة في عمودها الفقري»، وهذا يتيح لها الحركة والانتشاء؟

« نعم هذه العبارة أفضل، والآن أريد سؤالاً جيداً. كيف ولماذا ومتى، من الكلمات التي كثيراً ما تساعدنا ماذا عن السؤال الآتي «لماذا يكون بجسم التعابين عظام كثيرة في عمودها الفقري؟» سؤال جيد؛ لأنه يتعلق بالفكرة الأساسية في الفقرة.

والآن، دعنا نرى، هل هناك أي فكرة في الفقرة ليست واضحة؟ (فترة انتظار). ما هو الغضروف؟ (فترة انتظار) نعم هي مادة مرنة توجد بين العظام كالغضروف الذي يوجد في ركبتينا بين العظام في الساق العليا والساق السفلى.

ما الذي يمكن أن نتنبأ به ويحجى في الفقرة التالية؟ (فترة انتظار) أساءل هل سنشرح طريقة مساعدة العمود الفقري المرن لها في الحفاظ على البقاء وفي الصيد؟ (فترة انتظار) والآن، دعنا نقرأ فقرة أخرى، وأريد أن يحاول كل واحد منكم أن يقوم بهذه الخطوات الأربعة.

إن المعلمة هنا تستخدم أسلوباً في التدريس يطلق عليه التدريس التبادلي recip-rocal teaching وهو إجراء تدريسي طور ليُعلم التلاميذ استراتيجيات التعلم التي تحسن الفهم القرائي، ويدرس للتلاميذ أربع استراتيجيات هي: التلخيص، وطرح الأسئلة، والاستيضاح، والتنبؤ، وفي البداية يعرض بيان بالاستراتيجيات على التلاميذ كما فعلت هذه المعلمة، وتدريجياً عن طريق الحوار بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ بعضهم وبعض، يتعلمون أن يؤدوا معتمدين على أنفسهم وهدف هذا النمط من التعليم مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين أفضل وينظمون ذاتهم self-regulated، وأن تتحسن دافعتهم وقدراتهم على التعلم معتمدين على أنفسهم.

أهمية تعليم الاستراتيجية وأهدافه

وقد يثار السؤال: لماذا يضم كتاب عن التدريس فصلاً عن التعلم واستراتيجيات الدرس والاستذكار؟ والإجابة هي: أن التدريس الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون ويحفظون، وكيف يفكرون، وكيف يشيرون دافعية أنفسهم.

ويتفق كثير من المربين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جداً، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم وقد لوحظ أيضاً أن المربين لم يقوموا بعمل جيد جداً في تحقيق هذا الهدف، ولقد وصف نورمان Norman ١٩٨٠ نواحي قصورنا في هذا المحـ وهو ينادي بإنفاق وقت أطول في تعليم التلاميذ هذه الأشياء حيث يقول: «من

الغريب أننا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا، ومع ذلك يندر أن ندرس لهم كيفية التعلم ونحن نتوقع من التلاميذ أن يحلوا مشكلات، ومع ذلك يندر أن ندرس لهم كيفية حل المشكلات. وبالمثل، أحياناً نطلب من التلاميذ أن يحفظوا ويتذكروا قدرًا كبيراً من المادة ومع ذلك يندر أن ندرس لهم فن الذاكرة، وقد حان الوقت أن نعوص هذا النقص، وهو وقت طورنا فيه علوم التعلم وحل المشكلات والذاكرة التطبيقية إننا في حاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم، وكيفية التذكر، وكيفية حل المشكلات، ثم نضع ونطور المسافات أو المقررات الدراسية التطبيقية، ثم نرسخ مكانة هذه الطرق في المنهج التعليمي الأكاديمي (Weinstein & Meyer, 1986 P. 315).

إن هذه الحجج قوية تبرز أهمية تعليم الاستراتيجية، إن تعليم الاستراتيجية يعتمد على مسئلة هي: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس استراتيجيات التعلم والدرس للتلاميذ على نحو صريح، بدءاً من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية، وأن نستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوافرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب. ولقد كان هذا التعليم في الماضي نادراً، ولقد وجد هيركن Hurkin ١٩٧٩ على سبيل المثال أن معلّم المرحلة الابتدائية يجيدون في تكليف التلاميذ بتعيينات وواجبات منزلية، ولكنهم يزودونهم بتعليم قليل عن كيف يستذكرون أو يتعلمون، ولقد تأكدت هذه النتيجة من قبل باحثين آخرين عند معلّم المدارس الإعدادية والثانوية.

ولقد تحسن هذا الموقف حديثاً، فبدأ الباحثون والمعلمون في تنمية استراتيجيات تعلم نوعية، واستخدموها مع التلاميذ، وتركز كثير من هذه الاستراتيجيات ابتداءً على القراءة، ولكنها بعد ذلك طبقت بنجاح على معظم الميادين بما في ذلك الرياضيات والفيزياء والكتابة.

تعريف استراتيجيات التعلم

يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الذاكرة المعرفية. إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة، ومثال ذلك، أن التلاميذ كثيراً ما يكلفون بمهام تعليمية معينة، مثل تكملة ورقة عمل في القراءة أو تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير أو بحث في مادة التاريخ، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضيه أن يندمج في عمليات تفكير معينة. وفي أنماط



سلوكية، مثل نصفح العناوين الرئيسية، والتلخيص وأخذ المذكرات، وكذلك مراقبة
المرء لتذكيره هو، وهكذا لكي يؤدي التلاميذ مهام التعلم، ينبغي عليهم أن يكتسبوا هذه
استراتيجيات تعلم.

وهناك تسمية أخرى لاستراتيجيات التعلم هي الاستراتيجيات المعرفية - Cognitive
strategies؛ لأنها تحقق أهدافًا تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية، ومن أمثلة
الأهداف المعرفية التقليدية التي يطلب من التلاميذ تحقيقها في المدرسة: فهم فقرة في
كتاب، أو حل مسائل في الرياضيات أو العلوم، أو تذكر قائمة من التواريخ، أو هجاء
الكلمات، أو حفظ قصيدة من الشعر، وسنعود إلى هذا الموضوع بالتفصيل فيما بعد
لنصف استراتيجيات تعلم معينة بالتفصيل واستخدامها.

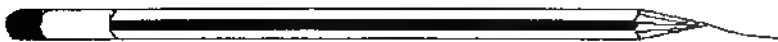
متعلمون ينظمون أنفسهم

إن الغرض الرئيسي من استراتيجية التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا
معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها متعلم
مستقل independent learner، ومتعلم استراتيجي strategic learner، ومتعلم ينظم
نفسه self-regulated learner، وسوف نستخدم هنا متعلم ينظم نفسه، والذي يشير
أولئك المتعلمين أو التلاميذ الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء هامة:

- ١ - أن يشخص موقفًا تعليميًا معينًا تشخيصًا صحيحًا دقيقًا.
- ٢ - أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- ٣ - أن يراقب فاعلية الاستراتيجية.

٤ - أن يكون لديه الدافعية لندمج في موقف التعلم حتى يتم.

ومثال المتعلم الذي ينظم ذاته هو ذلك الذي يعرف أن من المهم أن يلخص وهو
يقرأ موضوعًا في كتاب أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة، أو يصغي لعرض المعلم وأن
يكون مدفوعًا لأداء مثل هذه العمليات وأن يراقب نجاحه، إن هذا المتعلم يعرف
الأوقات والمواقف التي لا تتطلب استخدام استراتيجية معينة، مثلاً حين يحكى المعلم
نكتة أو طرفة أو يسترجع خبرة مشوقة.



دعم نظري لتعليم الاستراتيجية

قبل أن نصف استراتيجيات تعلم ومذاكرة معينة، سوف تناقش النظرية التي يقوم عليها تعليم الاستراتيجية. إن هذه النظرية هامة؛ لأنها تساعد على شرح متى ينبغي أن تستخدم استراتيجية تعلم معينة أو استراتيجية مذاكرة بعينها من قبل المعلمين، ولماذا تعمل عملها كما يحدث، ويبدو أن هذا الدعم لاستراتيجيات التعلم ينبثق في الأساس من مصدرين نظريين الأول هو عمل فيجوتسكي وهو يؤكد على ثلاثة أفكار رئيسية:

١ - أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد للأفكار الجديدة والمحيرة.

٢ - أن يربط هذه الأفكار بما يعرفونه من قبل.

٣ - أن التفاعلات مع الآخرين تحسن النمو العقلي.

وأن دور المعلم الأولى هو أن يساعد التلميذ على التعلم وكوسيط لهذا التعلم، وإسهام علم النفس المعرفي ينبثق من تلك النظريات التي تفسر كيف يعمل العقل، وكيف يكتسب الأفراد المعلومات ويجهزونها. إن المنظور الذي يقدمه فيجوتسكي، وعلماء النفس المعرفيون الأكثر حداثة هام في فهم استخدام استراتيجيات التعلم لأسباب ثلاثة:

أولاً: لأنها تبرز الدور الهام الذي تلعبه المعرفة السابقة في عملية التعلم.

ثانياً: أنها تساعدنا على فهم ماهية المعرفة، والفرق بين الأنماط المختلفة من المعرفة.

ثالثاً: أنها تساعد على شرح وتفسير اكتساب البشر للمعرفة وكيف تعالج وتجهز في الذاكرة كنسق عقلي؟

أهمية المعرفة السابقة

لقد أكد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء على أن ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق وصقل ونقى علماء النفس المعرفيون هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم.

ويشير علماء النفس المعرفيون إلى المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة لطويلة المدى باعتبارها معرفة سابقة، والمعرفة السابقة Prior Knowledge هي



مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياتهم، وما يحضره هو لخبرة التعلم الحديدة، ولقد أجريت بحوث فى العقدين الماضيين عن أثر المعرفة السابقة على تعلم القراءة والكتابة، وتعلم استخدام المعلومات بأنواعها جميعاً، وس النتائج المشتركة والشائعة التى ظهرت من هذه البحوث أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على صبط إمكانيات التعلم الجديدة، بمعنى أن أى معرفة جديدة محددة - حقائق، مفاهيم، مهارات لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التى تتصل بها.

ولقد وضع موسيثال Peter Mosenthal وأعوانه ١٩٨٥ مغزى المعرفة السابقة فى دراسة مشوقة تتعلق بإنتاج قصة. . لقد اختار الباحثون مجموعة ممثلة من معلمي الصف الرابع الابتدائي، واختاروا معلمين اثنين يتميز تدريسهما بطرح أسئلة على التلاميذ تتعلق بمعرفتهم السابقة، ومعلمين يطرحون قليلاً من الأسئلة من هذا النوع، ثم طلب من كل معلم أن يدرس درساً فى التعبير الكتابي، أو الإنشاء فى صفه، ولقد كان الدرس عبارة عن عرض ١٣ صورة سلسلة تمثل أحداثاً تتعلق بلعبة اليبسول وأن يطلبوا من التلاميذ أن يكتبوا قصة عن تتابع هذه المجموعة من الصور، وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين طرحت عليهم أسئلة عن خبرتهم السابقة ومعرفتهم باليبسول كانت قصصهم أكثر تعقيداً وابتكاراً عن تلك التى أنتجها التلاميذ فى حجرات الدراسة التى ليس فيها أسئلة.

إن هذه الدراسة ودراسات أخرى كثيرة تبرز أهمية مساعدة التلاميذ فى التدريس على الربط بين الجديد ومعرفتهم السابقة.

وقد أوصى أوزوبل Ausubel باستخدام المنظمات التمهيدية - advance organizers كأداة بيداغوجية لكى يرسى مواد التعلم الجديدة على المعرفة السابقة، والمنظمات التمهيدية تبرز الأفكار الأساسية فى موقف التعلم الجديد وتصلها بمعرفة المتعلم الحالية، ولقد وصفها كمراسى أو سقالات عقلية أو فكرية تساعد المتعلمين على تشييط وإثارة المعرفة السابقة، وعلى الرغم من أن أوزوبل اقترح أن المنظمات التمهيدية ينبغى أن تكون أكثر تجريداً بقليل من المحتوى الذى يدرس، إلا أن البحوث الأكثر حداثة ترجع وتفتوح أن الأمثلة العيانية من درس فى المتناول تعمل عملاً أفضل من المنظمات التمهيدية الأكثر تجريداً (Mayer, 1984) ومما يوحى به أيضاً أنه ينبغى أن تحتوى المنظمات التمهيدية مواداً مألوفة للتلاميذ.

وللنظمات التمهيدية أشكال متنوعة؛ إذ يمكن أن تكون شروحاً لفظية، أو فقرات فى النص، أو صوراً، أو رسوماً بيانية وتوضيحية، وفيما يلى مثال لمنظم تمهيدى لفظى: معلم تاريخ سيعرض معلومات عن حرب فيتنام وبعد مراجعة درس يوم سابق، وإخبار التلاميذ بأهداف درس اليوم، طرح على التلاميذ أسئلة ليسترحعوا ما يعرفونه عن فيتنام ثم عرض عليهم المنظم التمهيدى الآتى:




«أريد أن أقدم لكم فكرة سوف تساعدكم على فهم سبب اندماج الأمريكيين في حرب فيتنام، والفكرة هي: أن معظم الحروب تعكس صراعاً بين الناس حول أحد المحاور الآتية. الأيديولوجيا، الأرض، أو التجارة» وكما وصفت انغماس الولايات المتحدة في جنوب شرق آسيا في الفترة ما بين ١٩٤٥ - ١٩٦٥ أريدكم أن تبحثوا عن أمثلة تبين كيف أن الصراع حول الأيديولوجية والأرض والتجارة قد يكون مما أثر في القرارات الأخيرة للحرب في فيتنام».


١- الإرسال : تنتقل نبضة من الهوائي

..... ○


٢- الانعكاس : تصطدم النبضة بشيء بعيد.

○ < 


٣- الاستقبال : تعود النبضة إلى المستقبل

○ > 

٤- القياس : الفرق بين وقت صدور النبضة وعودتها يحدد الزمن قطع المسافة.



العودة



الانطلاق

٥- التحويل : يمكن تحويل الزمن لقياس المسافة؛ لأن سرعة انطلاق وسير النبضة ثابتة.

..... ثانية = ميلا

شكل ٦,١

منظم تمهيدى لدرس عن الرادار

ويمكن استخدام المنظمات التمهيدية لتقديم التلاميذ لقطعة من النص أو الكتاب، والشكل ٦,١ يظهر سلسلة من الرسوم التوضيحية استخدمها معلم قليل قراءة التلاميذ لموضوع عن الرادار، وهو موضوع يجد كثير من الناس صعوبة في فهمه، ولقد طلب من التلاميذ أن يدرسوا الرسوم التوضيحية الواردة في الشكل ٦,١ لمدة دقيقة أو



دقيقتين قبل قراءة القطعة التي كلفوا بقراءتها ورسم توضيحي كهذا، يمكن أيضاً استخدامه كمقدمة لعرض يقوم به المعلم.

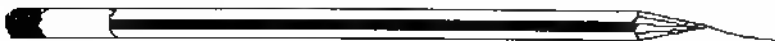
أنواع المعرفة

إن علم النفس المعرفي المعاصر لا يؤكد أهمية المعرفة السابقة في التعلم فحسب ولكنه أيضاً يقسم المعرفة إلى ثلاث فئات هي: المعرفة التقريرية declarative، والمعرفة الإجرائية procedural، والمعرفة الشرطية أو الظرفية conditional.

المعرفة التقريرية Declarative knowledge : هي المعرفة التي لدى المتعلم عن شيء أو موضوع يتعلق بطبيعته: معرفة قصيدة، مجموعة من الحقائق، قائمة من التواريخ، قواعد لعبة. إن هذه أمثلة للمعرفة التقريرية، وهناك أمثلة أكثر تعقيداً للمعرفة التقريرية مثل أن الماء مطلوب للنباتات لتعيش، وأن الأرض تدور حول الشمس، وأن الجهاز التشريعي للحكومة يتألف من مجلس الشعب ومجلس الشورى، كما أن التفضيلات الشخصية والآراء مثل (الديمقراطية أفضل من الدكتاتورية) من أشكال المعرفة التقريرية.

المعرفة الإجرائية Procedural knowledge : والمعرفة الإجرائية هي ما لدى المتعلم من معرفة عن كيف يعمل شيئاً فالقدرة على قسمة الكسور، وتسميع قصيدة، وأداء لعبة أمثلة للمعرفة الإجرائية، لاحظ أن معرفة قواعد لعبة تصنف كمعرفة تقريرية، بينما معرفة كيف تلعبها معرفة إجرائية، ويريد المعلمون من التلاميذ أن يحوزوا هذين النوعين من المعرفة، إنهم يريدون لتلاميذهم أن يكتسبوا قدرًا كبيراً من المعرفة التقريرية، التي يمكن عندئذ استخدامها لفهم المشكلات ولاتخاذ القرارات، ويريدون منهم أيضاً أن تتوافر لديهم المعرفة الإجرائية المتطلبة للقيام بالأفعال، مثل ذلك، أن المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية مطلوبتان حتى يفهم المواطن العمليات السياسية ويصبح قادراً على أن يعطى صوته في يوم الانتخاب بذكاء وأن يكتب خطاباً إلى نائبه في البرلمان.

وثمة فئة ثالثة من المعرفة يطلق عليها المعرفة الشرطية - Conditional knowledge هي معرفة متى ولماذا تستخدم معرفة تقريرية أو معرفة إجرائية معينة. إن معرفة متى يطبق نظام عددي معين لحل مسألة في الرياضيات مثال للمعرفة الظرفية أو الشرطية شأنه شأن معرفة متى يستخدم استراتيجية من استراتيجيات التعلم، التي وصفت في هذا الفصل، ومثال ذلك في تعيين أو واجب مدرسي في التاريخ، متى يسغى على المتعلم أن يقرأ بعناية ودقة، وأن يصنع خطوطاً تحت الكلمات المفتاحية، ومتى ينغى



عليه أن يتصفح المواد وأن يلتفت إلى بنيتها العامة؟ أو في لعب كرة القدم، متى يترك الظهير موضعه ليتقدم؟ ومتى يظل في مكانه؟ وأيهما يكون الأكثر فاعلية في مواقف معينة، وكثير من المتعلمين في المدرسة يؤدون أداءً رديئاً؛ لأنه لا يتوافر لديهم معرفة ظرفية أو شرطية كافية لكي يستخدموا المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية التي يملكونها.

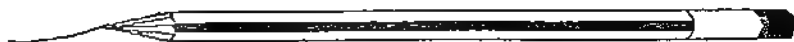
ومن الأمور الهامة لدى المعلمين أن يفهموا الفروق بين هذه الأنماط الثلاثة من المعرفة؛ لأن التلاميذ يكتسبون المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الظرفية بطرق مختلفة تتطلب مداخل تدريسية مختلفة... فالتعليم المباشر، على سبيل المثال هو الأفضل في تدريس المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية التي يمكن ترتيبها بطريقة مباشرة خطية، والتعليم القائم على مشكلة من ناحية أخرى يساعد التلاميذ على بناء معرفة تقريرية معقدة أصيلة وأن يمارس استخدام المعرفة الشرطية أو الظرفية.

والجدول ٦، ١ يلخص أنواع المعرفة الثلاثة ويقدم تعريفات وأمثلة لكل منها

جدول ٦، ١

ثلاثة أنواع من المعرفة

أنواع المعرفة	التعريف	المثال
التقريرية	معرفة عن شيء أو معرفة ماهيته	قواعد لعبة تعريف المثلث
الإجرائية	معرفة كيف تعمل شيئاً	يلعب كرة القدم يستخدم معالجة الكلمات أو تنسيقها في الحاسب
الشرطية	معرفة متى تستخدم معرفة تقريرية أو إجرائية معينة	يعرف متى يطرح ومتى يبرز النقاط



نظام الذاكرة

إن أهمية المعرفة السابقة وطريقة تمثيلها في العقل مكونان لفهم كيف يتعلم الأفراد وكيف يستخدمون استراتيجيات تعلم معينة، أما كيف يعمل نسق الذاكرة فآخر، ولقد طور بعض علماء النفس المعرفيين ما يسمونه منظور تجهيز المعلومات في التعلم وهؤلاء المنظرون يعتمدون اعتماداً كبيراً على الكمبيوتر باعتباره منظاراً لكيف يعمل العقل وكيف يعمل نسق الذاكرة، من هذا المنظور تدخل المعلومات العقل عن طريق الحواس (مماثل لإدخال البيانات من لوحة مفاتيح الكمبيوتر) وتخزن في خزانة تسمى الذاكرة القصيرة المدى - Short (the desktop storage space of computer) term memory ثم تنتقل من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى (قرص الكمبيوتر الصلب a computer hard disk ويتم تخزينها (حفظها) حتى تسترجع لاستخدام لاحق.

الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى :

تبدأ الأفكار الجديدة والمعلومات كمدخل حسي في مسجلنا البصري، والسمعي، والشمي... ومعظم الإثارة الحسية أو المثيرات التي تتساقط علينا في أي وقت معين وتخفق في التسجيل (أي في الانتباه إليها) يندر أن تصل إلى وعينا ومتى تم إدراك المدخل الحسي وتسجيله على أية حال فإنه يتحرك إلى الذاكرة القصيرة المدى، وهي مكان في العقل، حيث يتم عمل عقلي عن وعي، وهذا الموضوع إما أن يتناول المعلومة وتجهز بطريقة ما أو تنسى، ومثال ذلك إذا كنت تحل مسألة ضرب 32×26 عقلياً فانت تمسك بالرقمين ٥٢، ٧٨ في الذاكرة قصيرة المدى، وهما حاصل ضرب وسيطان وتجمعهما معاً، وتطابق الذاكرة القصيرة المدى مع ما تفكر فيه وتعيه عند لحظة معينة.

ومساحة الخزن في الذاكرة القصيرة المدى محدودة جداً، وعلى أية حال فإنها تحكم ما يلتفت إليه المتعلمون، وكيف تدخل المعلومات الجديدة ابتداء في نظام أو نسق الذاكرة، وكيف يتم تحويلها لاحقاً إلى الذاكرة الطويلة المدى وهي المكان الذي تخزن فيه المعلومات على نحو دائم بحيث يمكن استدعاؤها للاستخدام فيما بعد.

ويمكن عقد مماثلة بين الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى ومضده المطبخ. فالطاهي يجمع القدر والمقلاة وغيرها من الأواني ومكونات فطيرة التفاح على منضدة المطبخ حيث يتم إعداد الطعام، ولكن مساحتها ليست كافية، ويتطلب الأمر استخدام حزانة المطبخ حيث تخزن أواني الطهي المختلفة وأدوات الطهي ومواده.

ويطلق على مساحة الخزن في العقل الذاكرة طويلة المدى ، وهى تماثل خزانة المطبخ .

وسوضح فيما بعد أن دفع التلاميذ لتنشيط المعرفة السابقة وتركيز انتباههم على مواد تعلم معينة شرطان حاسمان لجلب معلومات جديدة إلى الذاكرة القصيرة المدى ، غير أن المعلومات في الذاكرة القصيرة المدى سرعان ما تتعرض للنسيان ما لم يتم تناولها وتجهيزها من قبل المتعلم .

وكلما ازداد الجهد المبذول أثناء مرحلة التجهيز التنشط في الذاكرة القصيرة المدى - تحسنت فرص المعلومات الجديدة في الانتقال إلى الذاكرة الطويلة المدى حيث تكون باقية ودائمة هناك . إن عملية نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى ويطلق عليه تشفير encoding ، ومتى وصلت المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى فإنه يعتقد أنها خزنت مدى الحياة ؛ غير أن خزن المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى يكون بغير معنى ما لم نتوصل إلى طرق لتنشيطها واسترجاعها ، وهذا بالطبع هدف أساسى لتدريس استراتيجيات التعلم المتعددة المعروضة فى هذا الفصل .

شبكات المعرفة والخطط التصورية :

Knowledge networks and schemata

يحوز الشخص المتوسط طفلاً كان أو راشداً قدرًا هائلاً من المعلومات والمعرفة فى الذاكرة الطويلة المدى، ويشير منظرو تجهيز المعلومات إلى الطريقة التى تنظم بها المعرفة فى أنساق الذاكرة بتمثيل المعرفة Knowledge representation وتصويرها ويذهبون إلى أن المعرفة فى الذاكرة الطويلة المدى تمثل وتصور بطرق متنوعة، ويعتقد السيكولوجيون المعرفيون أن الناس يجهزون ويعالجون المعرفة على أساس وحدات أساسية، يطلق عليها قضايا propositions ونواتج productions أو منتجات، والقضايا هى وحدات المعرفة التقريرية، بينما النواتج هى الوحدات الأساسية للمعرفة الإجرائية وهما معاً يشكلان شبكات المعرفة Knowledge networks التى تصل عميقاً المفاهيم وعناصر المعرفة الصغيرة "bits" .

وتستخدم القضايا والنواتج لتمثل وتصور الوحدات الصغيرة من المعرفة التقريرية والإجرائية والخطط schemata (جمع ومفردة خطة schema) تشير إلى البنية المعرفية الأكثر تعقيداً مثل العدد الهائل والمتباين من المفاهيم التى تخزن فى الذاكرة الطويلة المدى وينمى المتعلم الخطط التصورية عن طريق الخبرة، وهذه بدورها، تكون معرفة المتعلم القبلية، ولقد قارن بعض المنظرين بين الخطط التصورية المعقدة وبين



نسق كبير من المصنفة، وتخزن القطع المتباينة من المعرفة والمعلومات في ملفات معينة (خطة تصورية schema) وتبلغ المعلومات الجيدة أو المعرفة وعينا وتتعمل فيه، فيخلق العقل ويعد ملفات جديدة (خطة تصورية جديدة)، أو يضيف معلومات إلى الملفات الموجودة وعبر فترة من الزمن، ينمو نسق الملفات الكلى ويمتد، وتطور أنساق عقلية تماثل برنامج الكمبيوتر لكي تكون صلات وعلاقات بين الملفات المختلفة ولكي تسترجع معلومات من أنساق حسب الحاجة.

والخلاصة أن المعرفة تدخل الذاكرة القصيرة الأمد في العقل كمدخل حسي. ثم يتم تشفيرها (نقلها) وتنظيمها في الذاكرة الطويلة المدى على شكل قضايا، وخطط تصورية، وهذه الشبكات المعرفية ترتبط معاً بعلاقات مختلفة، وعلى الرغم من أن علماء النفس لا يتفقون دائماً على الطبيعة الدقيقة للشبكات، إلا أن هناك درجة عالية من الإجماع على أن شبكات المعرفة تنقى وتغري على نحو نشط المعلومات الجديدة. وبالتالي تحدد مدى الجودة التي تقبل بها من قبل التلاميذ ويحتفظ بها عندهم.

توجيه العمليات المعرفية أثناء التعلم

تستهدف عادات الدرس واستراتيجياته استثارة عمليات التلميذ المعرفية وتوجيهها أثناء التعلم، والمتعلم الذي يوجه ذاته يمتلك استراتيجيات درس ومذاكرة ملائمة ويستخدمها في الأوقات المناسبة، والمواضع أو الأماكن الموائمة أثناء التعلم، ومعرفة متى يستخدم استراتيجيات درس ومذاكرة، ومتى يعدلها نوع من أنواع المهارات ما بعد المعرفية.

«حين يكون هدف المتعلم مجرد الحفظ الجيد وأدائه عندئذ تكون استراتيجيات الدرس التي تنمي وتحسن عمليات الانتقاء والاختيار هي الاستراتيجيات الهامة، وحين يكون هدف المتعلم انتقال أثر أدائه بالإضافة إلى حفظه، عندئذ ينبغي استخدام استراتيجيات الدرس والاستذكار التي تقوم بعمليات الاختيار والتنظيم والتكامل.

ويمكن تقسيم استراتيجيات الدرس على أساس العمليات المعرفية التي تؤثر فيها، استراتيجيات تنمي الاختيار، والتنظيم أو التكامل، فوضع خطوط تحت كلمات محسنة أو نقل هذه الكلمات حرفياً في درس من كتاب مثالان لاستراتيجية درس تستهدف أساساً اختيار المعلومات المناسبة، وهذه الأنواع من الأنشطة يعلب أن توجه انتباه المتعلم نحو المادة التي تنقل أو يوضع تحتها خط : إن كتابة مخطط مختصر للموضوع outlining أو لمادة من كتاب مثال لاستراتيجية درس تؤثر في اختيار المعلومات المناسبة وتنظيمها في بنية متماسكة، وكتابة وصف لكيفية ارتباط مادة بشيء

آخر، بلغة الفرد قد تستثير عمليات التعلم الأساسية الثلاثة، وعندئذ تشجع المتعلم على أن يتعدى المعلومات المعروضة، فإن استراتيجيات التفصيل والتوضيح elaboration تدفع المتعلمين إلى استخدام معرفتهم الموجودة في الذاكرة الطويلة الأمد لكي تصفى معنى على المادة الجديدة.

ولقد اقترح برسلى Pressley ١٩٩٠ عدة استراتيجيات للدرس يمكن أن تصبح جزءاً من المنهج التعليمي وهي تضم استراتيجيات التلخيص summarizing ، واستراتيجيات بناء النص text - structuring ، واستراتيجيات طرح الأسئلة، وتتضمن استراتيجيات التلخيص: كتابة أو بيان محتوى القطعة أو المحاضرة في صورة مكثفة وبما أن استراتيجيات التلخيص يمكن أن يتوقع تنشيطها للعمليات المعرفية التي تقوم باختيار المعلومات المناسبة، فإنها ينبغي أن تحسن أداء التلاميذ في الحفظ، وتدعم نتائج البحوث هذا التوقع، وعلى سبيل المثال، فإن التلاميذ الذين طلب منهم أن يكتبوا جملة واحدة تلخص فقرة حفظوا معلومات أكثر عن التلاميذ الذين قرأوا الفقرة فحسب، وبالمثل، فإن تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين درسوا كيف يكتبون جملة مفردة تلخص فقرة كانوا أقدر على حفظ الأفكار الرئيسية من الفقرات التي قرأوها عن التلاميذ الذين لم يدربوا على ذلك (Rinehrat et al , 1986).

وقد أدت استراتيجيات التلخيص التي تؤكد على كتابة مخطط مختصر للموضوع outlining والتي يمكن أن تشجع المتعلمين على اختيار المعلومات المناسبة، إلى أداء جيد في الحفظ، وفي بعض أنماط الانتقال، وعلى سبيل المثال فإن بارت Barnett وأعوانه ١٩٨١ طلبوا من التلاميذ أن يستمعوا لمحاضرة من ١٨٠٠ كلمة عن تاريخ الطرق، بينما طلب من بعض التلاميذ أن يحددوا ويلخصوا outline الأفكار الأساسية أثناء استماعهم، ولقد استرجع التلاميذ الذين كتبوا مخططاً مختصراً للمحاضرة - معلومات بلغت أكثر من ضعف ما استرجعه التلاميذ الذين استمعوا فحسب وبالمثل، فإن تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين درسوا كيف يكتبون مخططاً مختصراً على نحو هرمي لموضوعات أو دروس المواد الاجتماعية، تفوقوا في الأداء على أترابهم الذين لم يدربوا في استرجاع المعلومات المفتاحية، وفي الإجابة عن الأسئلة عن الفقرات التي قرأوها (Taylor and Beach 1984) وهناك أشكال أخرى من تعليم كتابة مخطط مختصر للموضوعات حسنت تعلم التلاميذ تضم التدريب على التشبيك Network training (Dansereu et al , 1979) وعمل خرائط مفاهيمية (Novak and Gowin, 1984).



وتتضمن استراتيجيات إعادة بناء النص اختيار قطع من المعلومات من الفقرة ثلاثم البناء العام، وعلى سبيل المثال، فإن بناء القصة قد يضم الشخصية الرئيسية، والمكان والزمان وحدثاً هاماً أساسياً أو أكثر ونتيجة نهائية أو خاتمة، وحين درس لأطفال المدرسة الابتدائية الذين كانوا قراء ضعافاً أن يعثروا على هذه الأنواع من العناصر فى القصص التى يقرأونها ، تحسن أداؤهم الاختبارى أى حفظهم وتقدموا نحو مستوى القراء الجيدين (Idol and Croll 1987) ويقابل هذا النشر القصصى، النشر الشارح، الذى يمكن تنظيمه بعدة طرق:

أ - تعميم (أى فكرة أساسية - يتبعها قطع من المعلومات تساندها).

ب - والعد enumeration (أى قائمة من الحقائق ترتبط جميعاً بنفس الموضوع).

ج - والتتابع (أى سلسلة من الخطوات فى عملية).

د - والتصنيف (أى مجموعة من الفئات والفئات الفرعية).

هـ - أو المقارنة (أى وصف نواحى التشابه ونواحى الاختلاف) أو الفروق بين شيئين أو أكثر على أبعاد عديدة مختلفة، ولقد درس كوك وماير Cook and Mayer ١٩٨٨ طلاب كلية مجتمع كيف يضعون مخططاً ليلخصوا الفقرات من كتبهم الدراسية بالاعتماد على هذه الأنواع من البيانات النصية، ولقد اتضح من الاختبار البعدى الذى اشتمل على فقرات شارحة، أن التلاميذ الذين تدربوا تذكروا معلومات مناسبة أكثر وحلوا مشكلات انتقال أثر تعلم أكثر بالمقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوا تدريباً.

وتمارس استراتيجيات توليد الأسئلة حين ينشئ أو يضع القارئ أسئلة تعتمد على مادة النص، وحين يولد المتعلم أسئلة انتقال أثر تعلم تتطلب تكاملاً وتوسيعاً أو تمديداً لمادة الفقرة، فإنه يشجع على الاندماج فى الاختبار، والتنظيم وفى عمليات التكامل التى تؤدى إلى احتفاظ أفضل وإلى انتقال أثر الأداء، على نحو أحسن، وعلى سبيل المثال فإن ماكبرايد McBride ١٩٨٦ درس لتلاميذ المدرسة الابتدائية كيف يولدون أسئلة انتقال أثر تعلم من نصوص شارحة وفى الاختبارات اللاحقة أدى التلاميذ الذين دربوا أداء أفضل من التلاميذ الذين لم يدربوا فى تذكر فقرات النص وفهمها، وفى دراسة أخرى درس كنج King ١٩٩٠ لطلاب الجامعة كيف يولدون أسئلة انتقال أثر التعلم تعتمد على المحاضرة التى استمعوا إليها، واتضح أن الطلاب الذين طلب منهم أن يصعوا أسئلة أنهم قد أدوا أداءً أفضل من الطلاب الذين لم يدربوا، والذين طلب منهم فحسب أن يناقشوا المحاضرة.



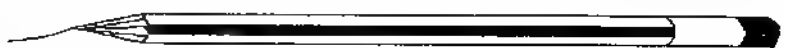
أنماط استراتيجيات التعلم

حرت العادة أن يطلب من التلاميذ أن يقوموا بمهام تعليمية عديدة في المدرسة. مثل حفظ جدول الضرب، وحفظ خطبة، أو كلمة يلقيها، والكتابة في صحيفة الصف أو المدرسة، وجمع معلومات من المكتبة، وعلى الرغم من أن إتمام هذه الأعمال بنجاح هو أكثر أهداف التعلم بروزاً وظهوراً، إلا أن هناك هدفاً أهم وهو إتقان عملية التعلم ذاتها، أى تشخيص موقف التعلم تشخيصاً دقيقاً، واختيار استراتيجية التعلم المناسبة. ومراقبة فاعلية الاستراتيجية، وهذا الجزء يصف كيف يستطيع المعلمون أن يحولوا النظرية المعرفية ونظرية تجهيز المعلومات إلى استراتيجيات تعلم محددة من أجل التلاميذ، وسوف نورد فيما يأتى وصفاً تفصيلياً لأربعة أنماط من استراتيجيات التعلم، وهى: استراتيجيات السرد والحفظ (السؤال والجواب)، واستراتيجيات التفصيل والتوضيح elaboration، واستراتيجيات التنظيم، والاستراتيجيات الميتامعرفية .

استراتيجيات إعادة السرد والتسميع Rehearsal Strategies :

ولكى يحدث التعلم، ينبغي أن يتناول المتعلمون المعلومات الجديدة، وأن يربطوها بالمعلومات السابقة والاستراتيجيات التى تستخدم فى عملية التشفير يطلق عليها استراتيجيات إعادة السرد والتسميع، وثمة نوعان منها الحفظ أو التسميع الصم Rote rehearsal والتسميع المعقد أو المركب Complex rehearsal .

ونحن جميعاً نعرف استراتيجيات إعادة السرد والتسميع الأساسية، أى أن نكرر المعلومات التى نريد أن نتذكرها بصوت مرتفع أو منخفض وهذا هو التكرار أو إعادة السرد والتسميع الصم، ويستخدم لتذكر أرقام التليفونات والتعليمات التى تلزم للوصول إلى جهة معينة، ونتذكرها لفترة قصيرة، وذلك حين لا يكون لدينا قلم وورق لتسجيلها، ونستخدم إعادة السرد الصم أيضاً لتذكر ونحفظ قوائم البنود والمواد التى علينا شراؤها من الدكان، أو الأعمال المنزلية التى علينا القيام بها، وإعادة المعلومات المرة بعد المرة يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات البسيطة فى الذاكرة القصيرة المدى. ولكن ما لم تفصل وتوضح وتحبك المعلومات بربط أرقام التليفون بشيء له معنى على سبيل المثال فإن الاحتمال قليل فى أن تنتقل إلى الذاكرة الطويلة المدى، وفضلاً عن ذلك فإن مجرد التكرار والتلفظ لا يقدم كثيراً من العون حين يتضمن الأمر معلومات معقدة، فالمتعلم لا يستطيع أن يتذكر جميع الكلمات أو الأفكار فى كتاب إذا قرأه بصوت مرتفع .



إن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيداً يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة ملاحظات في الهامش استراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تدريسهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيداً.

الخطوط تحت الأفكار الأساسية Underlining : إن وضع خطوط تحت الأفكار المفتاحية أو التعبيرات في النص أو الكتاب أسلوب متاح لمعظم التلاميذ تعلمه عندما يبلغون سن الالتحاق بالجامعة، ووضع الخطوط يساعد التلاميذ على تعلم قدر كبير من متن الكتاب، أو من النص لأسباب عدة:

أولاً: أن يحدد فيزيقياً موضع الأفكار الرئيسية، وبالتالي يجعل المراجعة والتذكر أسرع وأكثر كفاءة.

ثانياً: إن عملية اختيار ما يوضع تحته خط - يساعد في ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة السابقة، ولسوء الحظ، فإن التلاميذ لا يستخدمون دائماً عملية وضع الخطوط بفاعلية، ومن الأخطاء الشائعة أن نضع خطاً تحت كل شيء تقريباً، وواضح أن هذا لا يساعد على إبراز المعلومات الهامة أو لا يتيح مراجعة سريعة، قبيل الاختبار، وأحياناً يضع التلاميذ خطوطاً تحت معلومات لا صلة لها بالموضوع (غير متعلقة به) ويصدق هذا على وجه الخصوص على التلاميذ الأصغر سناً الذين يجدون صعوبة في تحديد المعلومات الأكثر أهمية وتمييزها عن المعلومات الأقل أهمية.

مذكرات الهامش Marginal notes : إن وضع مذكرات في الهامش أو أي تحشية (تعليق على الحواشي) يكمل وضع الخطوط وهو مثال آخر لاستراتيجية إعادة السرد (أو التسميع) المركبة، والشكل ٦,٢ يزودنا بأمثلة للمذكرات الهامشية وأنواع التعليقات الأخرى في الحاشية، لاحظ أن التلميذ قد وضع خطوطاً حول كلمات لم يعرفها، ووضع خطوطاً تحت التعريفات الهامة، ورقم الأحداث، وعمل منها قائمة، وميز العبارة المربكة وكتب مذكرات تساعد حفظه وتذكره، وأيضاً تعليقات إن استراتيجيات إعادة السرد والتسميع وعلى وجه الخصوص المربكة منها تساعد التلاميذ على الانتباه لمعلومات جديدة وتعيّنه في تشفير المعلومات، وهي لا تساعد التلاميذ في صنع معلومات جديدة أكثر معنى على أية حال إن هذا يتطلب استراتيجيات تعلم أكثر تعقيداً.



مثال	نوع المذكرة أو الحاشية
<p>مقدار الزمن الذي يقضيه المعلم في المهمة الأكاديمية يسمى الزمن المخصص للتعليم Allocated time .</p> <p>على الأقل يوجد أحد عشر من <u>حيواناتها</u> ونباتاتها <u>المؤقلمة</u> denizens واردة في القائمة الفيدرالية للأنواع المعرضة للخطر .</p>	<p>وضع علامة على التعريفات .</p> <p>يضع دائرة حول الكلمات التي لا يعرفها .</p>
<p>*** إن النسق الذي تقوم عليه الاختبارات ينبغي أن يكون أخلاقياً .</p> <p>كيف تتفاوض لتظفر بعقد إيجار مناسب؟</p> <p>بنود الاختبار</p> <p>تأثير الأنماط المناخية ب :</p> <p>١ - الضغط المنخفض .</p> <p>٢ - الضغط المرتفع .</p>	<p>يضع نجومًا تلاصق الأفكار الهامة .</p> <p>تجعل في الإمكان وضع عنصر اختبائي .</p> <p>ترقيم الأفكار الأساسية والأسباب .</p>
<p>؟؟؟ يعيد سرد وتسميع الاستراتيجيات المعقدة على وجه الخصوص التي تساعد التلاميذ ... على عمل ماذا؟؟؟</p> <p><u>المعلمون الجدد محظوظون لأنهم يبدأون عملهم المهني في وقت أمثل .</u></p> <p>يذهب كلباتريك إلى أن التعلم ينبغي أن يكون غرضياً - يشبه ديوى؟</p>	<p>يلاحظ الفقرات المربكة .</p> <p>يضع علامات على تعبيرات الملخص .</p> <p>يلاحظ نواحي تشابه</p>

الشكل ٦،٢

أمثلة للملاحظات الهامشية والحواشي .



استراتيجيات التفصيل والتوضيح : Elaboration Strategies

إن استراتيجيات التفصيل والتوضيح تمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلم وكما يدل على ذلك عنوانها. إن التفصيل والتوضيح هو عملية إضافة تفصيل إلى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، وبالتالي تجعل التفسير أسهل وأكثر تحديداً. وتساعد استراتيجيات التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل، ومثال ذلك، ربط رقم تليفون بتاريخ مثل تاريخ ميلاد فرد يجعل الرقم له معنى أكبر ويزيد من احتمال الاحتفاظ به في الذاكرة طويلة المدى، والباس تستخدم هذه الاستراتيجية في حفظ أرقام بطاقتهم الشخصية وحسابهم في البنك ورقم التأمين الاجتماعي وغير ذلك كثير، وهذه الاستراتيجيات تستخدم خططاً تصورية موجودة في العقل لتضفي معنى على المعلومات الجديدة، ومن استراتيجيات التفصيل والتوضيح استخدام المماثلات analogies واستخدام طريقة PQ 4R في المذاكرة.

أخذ المذكرات Note Taking : يقدم للتلاميذ قدر كبير من المعلومات عن طريق المعلم وعروض بيانه ويساعد أخذ المذكرات التلاميذ في تعلم هذه المعلومات تخزينها ومراجعتها لاحقاً وإعادة السرد والتسميع، وأخذ المذكرات أو كتابتها Note Taking يساعد أيضاً في تنظيم المعلومات بحيث يمكن تجهيزها وربطها بمعرفة موجودة بفاعلية أكبر، وعلى أية حال، فكما هو الحال في وضع خط تحت الأفكار الهامة، يلاحظ أن كثيراً من التلاميذ ليسوا فعالين في كتابة أو أخذ المذكرات، ويحاول بعض التلاميذ أن يكتبوا كل ما يقوله المعلمون، بينما يجد آخرون صعوبة في تمييز وتحديد الأفكار الهامة التي تتعلق بالموضوع وتناسبه، وأخذ المذكرات الفعالون من ناحية أخرى، يدركون الأفكار الرئيسية فيما يلقي عليهم ويكتبونه بكلماتهم في صورة تلخيص بحيث يقضون الوقت في محاولة إضافة معنى عليه بتلخيص النقاط الهامة والأفكار الرئيسية والتأليف بينها، ولقد اقترح كيورا Kiewra ١٩٨٩ استخدام مصفوفة أخذ المذكرات matrix note taking كطريقة للتفصيل والتوضيح وعقد المقارنات داخل المعلومات المركبة ويظهر الشكل ٦,٣ مثالا يوضح ذلك .

المماثلات Analogies : إن استخدام المماثلات طريقة أخرى لتوفير التفصيل والتوضيح.

وتعتبر المماثلات مقارنات يتم القيام بها لإظهار نواحي التشابه بين الملامح



المتشابهة للأشياء أو الأفكار وهي في غير هذه النواحي مختلفة، مثل القلب والمصخة
وفيما يلي مثالان آخران:

إن عقلنا يشبه الكمبيوتر؛ لأنه يتلقى المعلومات ويخزنها وسجلاتها الحسية تشبه
لوحة مفاتيح الكمبيوتر والتي من خلالها يتم إدخال المعلومات، وتخزن المعلومات في
الذاكرة طويلة المدى في العقل كما تخزن على قرص الكمبيوتر الصلب Hard disk.

المدارس كالمصانع والتلاميذ هم المواد الخام التي تعالج وتصنع بحيث تصبح
نتائج نهائية، شخصاً متعلماً مثقفاً.

الموضوع : السامكات والغاق.

السامكات (آكلات السمك Loons): لها عظام ثقيلة تعيش في بيئة رطبة
وتتراوح في الحجم ما بين ٣٠ - ٣٦ بوصة ويمكن تمييزها بصورتها الذي يكثر من
الانتقال من الصوت العادي إلى الصوت العالي الطبقة، ولون ريشها يشبه نمط رقعة
الداما التي تتكون من الأبيض والأسود.

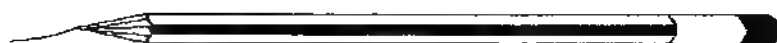
الغاق Cormorants: طائر مائي ضخيم ينتقل على سطح الماء.. هو عادة
صامت وتتراوح حجمه ما بين ٣٠ - ٣٦ بوصة وهو طائر أسود مع رقع من الجلد
البرتقالي اللون العريان.

مصفوفة مذكرات مأخوذة من الفقرة التي تتناول السامكات والغاق.

نواحي تشابه	السامكات	الغاق
البنية البيئة الحجم	عظام ثقيلة قوية الماء ٣٠ - ٣٦ بوصة	جسم ثقيل الماء ٣٠ - ٣٦ بوصة
نواحي اختلاف الصوت اللون	عال ومتحول من طبقة إلى طبقة أسود / أبيض	صامت أسود / برتقالي

الشكل ٦,٣

أمثلة لمصفوفة أخذ المذكرات



وحين تستخدم المماثلات كاستراتيجية تعلم لاحظ كيف تربط الأفكار الجديدة - الطريقة التي يعمل بها العقل أو المدارس - بأفكار مألوفة لنا من قبل الكمبيوتر أو المصانع.

PQ4R : وثمة استراتيجية تفصيل وتوضيح أخرى شاعت بين المعلمين وهى PQ4R التى تستخدم لتساعد التلاميذ على حفظ وتذكر ما يقرأون، ومن المحتمل أن هذه الطريقة درست لك فى المدرسة الابتدائية أو الثانوية، وحرف P (Preview)معناه إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية، والحرف Q (Question)يعنى طرح أسئلة والعنصر 4R يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بـ R اقرأ read، وتصور بصرياً reflect، وسمّع recite، وراجع review والتلميذ الذى يستخدم هذه الطريقة يتم تعليمه بحيث يعالج الموضوع الذى يقرأه ويستذكره على النحو الآتى:

الخطوة (١) : اقرأ الموضوع قراءة تمهيدية، انظر إلى العناوين الأساسية والأفكار، اقرأ الملخص وتنبأ بما سيتناوله الموضوع.

الخطوة (٢) : انظر فى الموضوعات أو الأفكار الأساسية والعناوين واطرح أسئلة قد يقدم المتن إجابات عنها.

الخطوة (٣) : اقرأ المادة : انتبه للأفكار الأساسية وابحث عن إجابات عن الأسئلة المطروحة.

الخطوة (٤) : فكر وتصور وأنت تقرأ: كون صورياً بصرية من المتن أو النص وحاول أن تربط المعلومات الجديدة فى النص بما تعرفه من قبل.

الخطوة (٥) : بعد القراءة تسمّع بصوت عالٍ recite بأن تجيب على الأسئلة التى طرحتها دون النظر إلى الكتاب، واسترجع قوائم الأفكار أو الحقائق الهامة المنظمة فى المتن إما بصوت عالٍ أو على نحو صامت.

الخطوة (٦) : مراجعة المادة : بأن تعيد قراءتها حين يكون ذلك ضرورياً، ثم تجيب مرة ثانية عن الأسئلة التى طرحتها.

ولقد أحرثت بحوث كثيرة على استراتيجية التعلم هذه ، وأظهرت هذه الطريقة أنها فعالة فى مساعدة التلاميذ على حفظ المعلومات من المتن أو الكتاب، وأن القراءة التمهيدية وطرح الأسئلة قبل القراءة ينشط المعرفة السابقة ويبدأ عملية تكوين الروابط بين المعلومات الجديدة، وما هو معروف مسبقاً. والنظر إلى العناوين والأفكار ، أو



الموضوعات الرئيسية يساعد القراء على أن يصبحوا على وعى بتنظيم الموارد الجديدة، وبالتالي ييسرون انتقالها من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، والتسميع أو إعادة سرد المعلومات الأساسية، وخاصة حين يكون مصحوحاً بقدر من التفصيل والتوضيح ييسر بالمثل ويحسن التشفير .

استراتيجيات التنظيم Organization strategies

وتتضمن الفئة الثالثة من استراتيجيات التعلم ما يشار إليه على أنه استراتيجيات تنظيم، وكما هو الحال مع استراتيجيات التفصيل والتوضيح، فإن هذه الاستراتيجيات تستهدف مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة، وذلك في الأساس بفرض بنيات تنظيمية جديدة على المواد، واستراتيجيات التنظيم قد تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر وتتألف أيضاً من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق من بين معلومات أكثر ومن استراتيجيات التنظيم الشائعة تلخيص مخطط للموضوع Outlining وعمل الخرائط mapping، ومعينات الذاكرة mnemonics .

تلخيص مخطط الموضوع أو مختصره Outlining : يتعلم التلاميذ في هذه الاستراتيجية أن يصلوا أفكاراً أو موضوعات معينة بفكرة رئيسية . وفي الاختصارات التقليدية كان السائد هو ترتيب الموضوعات من حيث تصنيفها بعضها تحت بعض، والصفحة الأولى من كل فصل في بعض الكتب تظهر مخططاً مختصراً للفصل وهو بهذا المعنى يزود القراء بنظرة تمهيدية يلقونها على الأفكار المفتاحية والأفكار الأساسية في الفصل وعلاقتها بعضها ببعض . ويندر أن يكون التلاميذ مجيدين لاستراتيجية تلخيص مخطط الموضوع في البداية، ولكنهم يستطيعون أن يكتبوا مخططات مختصرة جيدة إذا أتيح لهم التعليم المناسب والممارسة الكافية .

إعداد الخرائط Mapping : يشار إلى إعداد الخرائط باعتباره إعداد خرائط مفاهيمية، وهو بديل لتلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره، وفي بعض الحالات، يكون أكثر فاعلية منه، وذلك في معالجة مواد التعلم المعقدة، ويتم إعداد الخريطة بإعداد تمثيل أو تصوير بصري أو رسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار الهامة في موضوع معين الواحدة بالأخرى، والخرائط المفاهيمية تشبه خرائط الطرق، ولكنها تهتم بالعلاقات بين الأفكار بدلاً من الاهتمام بالعلاقات بين الأماكن .

ولكي تعد خريطة مفاهيمية، فإن التلاميذ يُدرَّسون ويُعلَّمون لكي يميزوا الأفكار المفتاحية المرتبطة بأي موضوع ويرتبوا هذه الأفكار في نمط منطقي . وأحياناً تكون



الخرائط المفاهيمية رسوماً توضيحية هرمية التنظيم، وأحياناً تركز على العلاقات السببية والشكل ٦،٤ يظهر كيف يمكن توضيح الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية فى خريطة مفاهيمية، والخطوات الآتية هى تلك التى تتبع فى إعداد خريطة مفهوم

الخطوة (١) : حدد الفكرة الأساسية، أو المبدأ السائد أو المسيطر .

الخطوة (٢) : حدد الأفكار الثانوية أو المفاهيم التى تدعم الفكرة الأساسية

الخطوة (٣) : ضع الفكرة الأساسية فى الوسط أو فى قمة الخريطة .

الخطوة (٤) : جَمِّع الأفكار الثانوية حول الأفكار الرئيسية بصرياً بما يظهر علاقاتها بالفكرة الرئيسية والواحدة منها بالأخرى .

ويجد معظم التلاميذ متعة فى وضع الخرائط المفاهيمية، وطبيعتها البصرية تساعد على فهم العلاقات بين الأفكار المختلفة بحيث يتعلمون المواد الجديدة بفاعلية أكبر عن تلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره .

ولخرائط المفاهيم فوائد تعود على التلميذ وعلى المعلم على السواء .

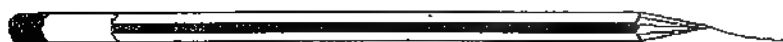
فوائد التلميذ:

- * ينظم التلاميذ المواد التعليمية تنظيمًا أفضل، ويركزون على كيفية اتصال المفاهيم الواحد بالآخر، وذلك حين يكونون بأنفسهم خرائط المفهوم .
- * يزداد احتمال ملاحظة التلاميذ لكيفية ارتباط المفاهيم الجديدة بمعرفتهم السابقة .

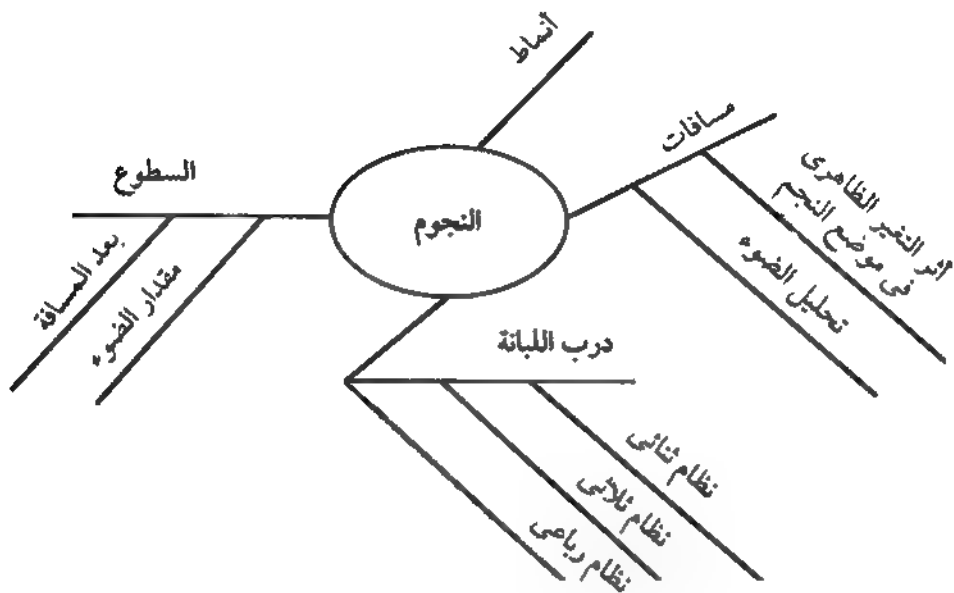
- * ولذلك يصبح تعلم المادة أكثر معنى ويسهل تنمية الخطة التصورية schema .
- * يستطيع التلاميذ أن يرمزوا ويشفروا هذه المادة encode لفظياً وبصرياً ويخزنوها فى الذاكرة الطويلة الأمد .

فوائد المدرس:

- * تصبح الخطة التنظيمية للمدرس أوضح للمدرسين حين يكونون ويشكلون خريبتهم للمفهوم لذلك المدرس .
- * وهذا يؤدى إلى تصور أفضل لطريقة تتابع الأفكار وتسلسلها فى الدرس .
- * وحين يفحص المدرس خرائط مفاهيم التلاميذ فإنه يكتشف مدى دقة فهمهم للمفاهيم ونواحي القصور فى هذا الفهم أو التصور .



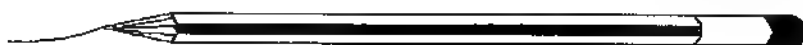
* ويستطيع المدرسون أن يقيّموا نمو التلاميذ بأن يتيحوا لهم عمل خريطة للمفاهيم فى نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية، وأن يقارنوا بينها وبين فهمهم الأولى أو القبلى للمادة، وهذه أداة قوية لإظهار التقدم والنمو التعلّمى.



شكل ٦,٤

مثال لخريطة مفاهيمية

معينات الذاكرة Mnemonics : إن معينات الذاكرة تشكل فئة خاصة ويمكن تصنيفها تقنياً باعتبارها استراتيجية تفصيل وتوضيح أو استراتيجية تنظيم. ومعينات الذاكرة تشير إلى الأساليب والاستراتيجيات التى تساعد الذاكرة بإعانتها على تكوين ترابطات وتداعيات لا توجد على نحو طبيعى، ومعين الذاكرة يساعد على تنظيم المعلومات التى تبغ الذاكرة الشغالة فى أنماط مألوفة بحيث يكون من الأسهل أن تلائم نمط الخطط التصورية schemata الموجودة فى الذاكرة طويلة المدى، والتعرف على النمط جزء هام من ربط المعلومات الجديدة بالذاكرة طويلة المدى، وعلى الرغم من أنك لم تعنونها قط على هذا النحو، فإنك يحتمل أن تكون قد استخدمت أنماطاً مختلفة من معينات الذاكرة فى حياتك داخل المدرسة وخارجها، وستورد فيما يأتى عدة أمثلة لهذه الوسيلة.



التجزيل Chunking : بما أن ذاكرة الفرد العاملة ذات سعة محدودة، فمن الصعب بالنسبة لمعظم الناس أن يتعلموا قائمة طويلة من الأرقام كذلك التي نستخدم لتمثيل وتحديد رقم سيارتك، وإذا أمكن تقسيم أرقام سيارتك إلى جزل، فإنه يسهل تذكرها وعلى سبيل المثال، معظم الناس يستطيعون تذكر رقم تليفون يتألف من عشرة أرقام؛ لأنها قسمت إلى ثلاث جزل: الرقم الذي يدل على المنطقة area code وهو ثلاثي والرقم الذي يدل على الحي أو الجيرة، وهو ثلاثي neigh-hborhood code، ورقم الفرد وهو رباعي، وهكذا فإن معظم الناس يتذكرون 203-231 2137، ويجدون صعوبة في تذكر 2032312137، وأرقام رخص السيارات إذا أمكن تقسيمها في جزل يسهل حفظها.

ومثال التليفون يصدق على أرقامها في الولايات المتحدة، ولكن الأسلوب يطبق على جميع الأرقام ذات الطبيعة المماثلة.

الكلمات الأوائلية Acronyms : من معينات الذاكرة استخدام الكلمات التي تتكون من الحروف الاستهلاكية أو البادئة لأسماء تريد أن تتذكرها مثل اللفظة الأوائلية Roy G.BIV والتي تتكون من الحروف الأوائلية لأسماء ألوان الطيف وهي: أحمر Red وبرتقالي Orange، وأصفر Yellow، وأخضر Green، وأزرق Blue، ونيلي Indigo، وبفسجي Violet، وكلمة Homes من الكلمات المألوفة التي تساعدنا على تذكر أسماء البحيرات العظمى في أمريكا الشمالية وهي، Superior, Erie, Michigan, Ontario Huron وبالمثل فإن الحروف الأولى من الكلمات Dad Mom, Sister, Broth-er. تستخدم لتذكرنا بالخطوات التي نتبعها في إجراء القسمة المطولة وهي أن يقسم Divide، يضرب Multiply، يطرح Subtract، ثم يصل إلى خارج القسمة Bring down، وهذه الكلمات الأوائلية أو الحروف الأوائلية تساعد الذاكرة على عمل روابط وعلاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات المألوفة.

طريقة الكلمة المفتاحية The Keyword Method : تستخدم هذه الطريقة في تعلم مفردات اللغة الأجنبية وتتألف من خطوتين:

الأولى: أن تفصل جزءاً من الكلمة الأجنبية، حين ينطق يشبه كلمة عربية حقيقية، وهذه هي الكلمة المفتاحية.

الثانية: أن تكون صورة بصرية متفاعلة بين الكلمة المفتاحية والترجمة العربية للكلمة الأجنبية، وهكذا ترتبط الكلمات الأجنبية بالكلمة المفتاحية برابطة صوتية وتصبح الكلمة المفتاحية مرتبطة بالترجمة العربية برابطة تصورية ففي الكلمة الإنجليزية



Master والتي تعنى أستاذًا يقابل مقطعها الأول صورة بصرية تربط بين الماس والأستاذ كأن تتخيل الأستاذ على صورة قطعة من الماس، وقد استخدمت هذه الطريقة في تدريس الأطفال مفردات اللغة الأجنبية وأسماء الدول وعواصمها وإنجازات الأعلام الأفاضل.

الاستراتيجيات الميتماعرفية

ولقد أطلق على نوع رابع من استراتيجيات التعلم: الاستراتيجيات الميتماعرفية، ويقصد بالميتماعرفية تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب. . . ولقد قدم لنا فلافل John Flavel ١٩٨٥ تعريفاً أكثر اكتمالاً حين كتب قائلاً: إن ما بعد المعرفة أو ما وراءها أى الميتماعرفية هي:

« معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أى شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه. . . وتشير ما بعد المعرفة، من بين أشياء أخرى، إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك فى خدمة هدف عياني».

ويوافق أو يتفق معظم النقات على أن لما بعد المعرفة مكونان: معرفة Knowl-edge عن التكوينات المعرفية الإدراكية Cognition ، وميكنزمات تنظيم الذات مثل الضبط المعرفي Cognitive Control ، والمراقبة Monitoring ، وتتألف المعرفة عن التكوينات المعرفية من المعلومات والفهم الذى لدى المتعلم عن عمليات تفكيره وكذلك معرفة باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها فى مواقف تعليمية مختلفة، ومثال ذلك : حين يعرف تلميذ له توجه بصري أن عمل خريطة مفاهيم طريقة جيدة تساعد على أن يفهم ويتذكر قدرًا كبيراً من المعلومات الجديدة، فهذه معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية، أى نوع من المعرفة التقريرية وهى كذلك يمكن أن تدرس للتلاميذ شأنها شأن أى معرفة تقريرية.

وصندوق البحث فى هذا الفصل يتألف من دراسة مشوقة قامت بها براملنج In-grid Pramling فى السويد وهى تبرهن على أن المعلومات تساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر وعياً بعملياتهم الميتماعرفية.

والمكون الثانى للميتماعرفية، وهو المراقبة المعرفية هو قدرة المتعلم على أن يختار، ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن، واستخدام المتعلم ذى التوجه البصري لخريطة المفاهيم مثال لذلك.



وثمة مثال آخر لهذا النوع من الميتماعرفة وهو قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم استراتيجية تفصيل للتوضيح elaboration مناسبة (مثلاً طريقة الكلمة الرابطة) The link - word method أو المفتاحية لإنجاز أو تحقيق مهمة تعلم محددة أو نوعية (مثلاً تعلم وإتقان كلمة أجنبية جديدة) ثم مراجعة فاعلية هذه الطريقة، إن هذا المكون من مكونات ما بعد المعرفة هو شكل من أشكال المعرفة الإجرائية، والشرطية التي يمكن أن تدرس للتلاميذ.

أسئلة أساسية ترتبط بتدريس ما بعد المعرفة

وثمة ستة أسئلة ترتبط بتدريس ما بعد المعرفة وتقويمه وهي:

- ١ - ما هي جوانب ما بعد المعرفة (الميتماعرفة) التي ينبغي أن تدرس؟
- ٢ - ومن الذى يحتمل أن يفيد من تعليم ما بعد المعرفة؟
- ٣ - وما مبادئ تعليم ما بعد المعرفة الأساسية؟
- ٤ - ما المدة الزمنية المناسبة لتعليم الميتماعرفة (ما بعد المعرفة)؟
- ٥ - ما المهام التي ينبغي استخدامها لتدريس ما بعد المعرفة؟
- ٦ - أين ينبغي تدريسها؟

إن الإجابات عن هذه الأسئلة تعتمد أساساً على نتائج سلسلة من البحوث De Jong and Simons 1988 Simons, 1989 ، وغيرهما:

- ١ - ما جوانب الميتماعرفة التي ينبغي تدريسها؟ إن اختيار المحتوى الذى يدرس ليس عملية سهلة، ويمكن اختيار المحتوى المناسب بفحص الفروق فى الميتماعرفة بين مجموعتين من التلاميذ :

أ - ذوى الأداء العالى .

- ب - ذوى الأداء المنخفض وتشخيص أنواع العمليات الميتماعرفية التى لا يستخدمها ذوى الأداء المنخفض يمكن أن يكمل الشواهد التى تم الحصول عليها من المقارنة بين المجموعتين .

وثمة مصدر ثان للمحتوى وهو المعلومات التى نجدها فى الأدبيات التربوية والنفسية النظرية والإمبيريقية، وهذه الأدبيات تبرز ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات والمهارات : وهى الوعى بالعمليات المنظمة المناسبة، وامتلاك المهارات



المنظمة regulatory skills، وتوافر مهارات العملية processing skills، واستخدامها، وهذه الاستراتيجيات والمهارات يمكن أن تكون أساساً لبرامج تعليم الميتمعرفة.

٢ - من المستفيد فيما يحتمل من التعليم المبتا معرفي؟

إن تدرس التلاميذ مهارات واستراتيجيات يمتلكونها لن يكون فعالاً، غير أن التلاميذ إذا كان ينقصهم مهارات معرفية وميول وجدانية، فإن التعليم الميتماعرفي قد يتعرض للضرر والعطب، فالتلاميذ الذين تنقصهم مهارات أساسية في القراءة، من الصعب أن نتوقع إفادتهم من تعليم يستهدف تحسين مهاراتهم في المذاكرة، والمهارات القرائية المنظمة للذات *Self-regulatory reading skills*، وبالمثل فإن التلاميذ الذين لا يؤمنون بأن في الإمكان تنظيم تعلمهم، أو الذين لا يحبون الاستراتيجيات التي تدرس لا يحتمل أن يفيدوا من التعليم الميتماعرفي.

إذن التلاميذ المثاليون، هم أولئك الذين تنقصهم المهارات والاستراتيجيات الميئدة معرفية، وهم التلاميذ أيضاً غير المعوقين فى أى جوانب أخرى، وترتيباً على ذلك، فإنه يبدو أن قدرًا من التشخيص للأساس المعرفى والوجدانى يبدو ضرورياً لنجاح التعليم ما بعد المعرفى .

٣- المبادئ الأساسية للتعليم الميتماعرفي:

يمكن التوصل إلى عدة مبادئ من البحوث الجارية تتعلق بالتدريس والتعلم المبتامعرفى، ومن أهمها ما يأتى:

١ - ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نتائجه (مبدأ العملية (Process Principle).

ب - أن يكون للتعلم قيمة ، وأن يساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم (مبدأ التأملية Reflectivity Principle).

جـ - إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما بعد المعرفية والوجدانية للتعليم هام ومركزي (مبدأ الوجدانية Affectivity Principle).

د - ينبغي أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتهما (مبدأ الوظيفة Functionality Principle).

- هـ - ينبغي أن يكافح ويجاهد المدرسون والتلاميذ لتحقيق انتقال أثر التعلم والتعميم وألا يتوقعوا أن يتحققا دون ممارسة في سياق (مبدأ انتقال أثر التعلم).
- و - تحتاج استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات وتطلب أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كافٍ وممارسة في سياقات مناسبة (مبدأ السياق Context).
- ز - ينبغي أن يدرس للتلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة (أو التقيح) لتعلمهم (مبدأ التشخيص الذاتي Self-Diagnosis P).
- ح - ينبغي أن يصمم التعليم بطريقة بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيف (مبدأ النشاط Activity P).
- ط - ينبغي أن تتحول مسئولية التعلم تدريجيًا إلى التلاميذ (مبدأ السقالة أو المساندة Scaffolding P).
- ي - ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة مع التلاميذ الأصغر سنًا (مبدأ الإشراف Supervision P).
- ك - التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريان (مبدأ التعاون Cooperation P).
- ل - ينبغي الاهتمام والتأكيد على مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقًا معرفيًا (مبدأ المرمى أو الهدف Goal P).
- م - يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة حين يتم إرساؤها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم، وعلى مفاهيمه القبلية (مبدأ المفهوم أو التصور القبلي Preconception Principle).
- ن - ينبغي أن يكيف التعليم للائم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية (مبدأ تصور التعلم Learning Conception P).
- والبرامج التعليمية ليست في حاجة كلها لجميع هذه المبادئ، غير أن البرامج ينبغي أن تلتزم بأكبر عدد منها؛ لأنه كلما ازدادت المبادئ التي تراعيها ازدادت فاعليتها.
- ٤ - متطلبات التعليم الميتامعرفي الزمنية:

بصفة عامة، إن الزمن المخصص للتعليم الميتامعرفي في معظم البرامج قليل، والاهتمام بزمس التعليم الميتامعرفي لا يعنى أن برامج التدريب القصيرة لا تحقق نتائج.



غير أن البرامج القصيرة بصفة عامة لا تكون فعالة مع الأطفال الأصغر سنًا، والتلاميذ الأقل قدرة. والتلاميذ الذين لديهم إعاقات تعلم... وأن البرامج الأطول يزداد احتمال فاعليتها. هذا على الرغم من حاجتنا إلى بحوث... تحدد الطول الأمثل لهذه البرامج.

٥ - المهام التي يحتاجها التدريس المبتامعرفى:

ينبغي أن تكون المهام التي تدرس سليمة اقتصاديًا أي أن تشبه تلك المهام التي كثيرًا ما يواجهها التلاميذ خارج المدرسة، وينبغي أن تكون المهام - إذا كان ذلك ممكنًا - هي تلك التي يتوقع من التلاميذ إتقانها والتي يمكن مراقبة أدائهم فيها على نحو منظم وتقويمها، والمهام التي لا تستوفى هذه المحكات كثيرًا ما ينظر إليها على أنها لا تلائم التلاميذ.

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون المهام التي يكلف بها التلاميذ مناسبة من حيث الصعوبة؛ لأن المهام إذا كانت سهلة جدًا، فإن التلاميذ سوف يعتمدون على العمليات الآلية والروتينية، ولا حاجة لعمليات التنظيم، والمهام الصعبة تثير مشكلات أيضًا.

وأخيرًا فإن المهام التي يكلف بها التلاميذ ينبغي أن تكون مشابهة لتلك التي يكلفون بها في العالم الواقعي؛ لأن ذلك يزيد من احتمال انتقال أثر التعلم.

٦ - أين يتم تدريس المبتامعرفة؟ بما أن المهام التي تستخدم في تدريس المبتامعرفة ينبغي أن تكون صادقة إيكولوجيًا بقدر الإمكان، فإن أفضل وضع وأنسبه لهذه المهام هو المنهج المدرسي، وتضمن هذا التعليم المبتامعرفى في العمل بالمدارس له مشكلاته، وذلك لأنه يقتضى أن يذاكر التلاميذ ويدرسوا ويحلوا مشكلات أو مسائل العمل المدرسي ليس ذلك فحسب وإنما عليهم أيضًا أن ينظموا العمليات المتضمنة في دراسة المشكلات وحلها.

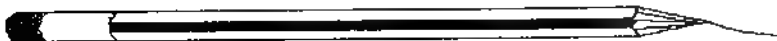
ولقد قدم Prawatt 1991 حلاً لهذه المعضلة إذ اقترح أنه بطريقة العمر imersion approach التي طورها، يتم تنشيط مهارات التنظيم من قبل المدرس دون أن يلتفت التلاميذ لها كثيرًا، وترتبط على ذلك فإن التلاميذ لا يرون هذه المتطلبات متنافسة مع متطلبات الدرس، ويعد أن يمارسها التلاميذ ويظهر لهم أنها مفيدة عندئذ تلقى الانتباه والاهتمام والالتفات في حجرة الدراسة.



والحدول ٦,٢ يضم أربعة أنواع من الاستراتيجيات المعرفية ويقدم أمثلة كل منها.

جدول ٦,٢
أربع فئات من الاستراتيجيات المعرفية

الاستراتيجية	التعريف	المثال
السميع والسرد	حفظ المواد في الذاكرة بتكرارها.	تكرار رقم تليفون.
التفصيل للتوضيح	إضافة تفصيل لمعلومات جديدة وخلق أو تكوين ترابطات.	استخدام أساليب معينة للذاكرة، وإضافة تفصيل مثل ربط رقم التليفون الجديد برقم التأمين الاجتماعي.
التنظيم	إعادة تنظيم أو اختيار الأفكار الرئيسية من مقادير ضخمة من المعلومات.	تلخيص هيكل الموضوع أو إبراز النقاط الأساسية.
ما بعد المعرفة	التفكير في التفكير ومراقبة التسجهيز المعرفي.	اتخاذ قرار بأن أفضل استراتيجية لفهم نص حديد هو وضع ملخص بأفكاره الرئيسية وترابطها.



صندوق البحث : دراسة لتعلم كيف نتعلم

إن دراسة كيف يستطيع المدرسون أن يساعدوا التلاميذ على أن يتعلموا عن تعلمهم هم أنفسهم يمثل تحديات مشوقة ويثير اهتمام الباحثين التربويين، وإجراءات هذا النوع من البحوث تختلف عن الإجراءات التي تتبع في بحوث العملية الناتج Process - product؛ لأن الباحث في البحوث الأخيرة يركز على الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة عند المدرس وتلاميذه - مثل وضوح شرح المدرس وأدائه والزمن الذي يفقه التلميذ في العمل أو المهمة التعليمية، أما الإجراءات التي تستخدم في فهم العمليات المعرفية وما بعد المعرفية فتتطلب طرقاً للتسلل إلى داخل عقول التلاميذ لتبين فيم يفكرون وماذا يفهمون، ومثل هذه البحوث تستغرق وقتاً طويلاً وتؤدي إلى دراسة الباحثين لعينات صغيرة، وإلى استخدام المقابلات الشخصية أسلوباً لجمع البيانات ومن الأمثلة التي توضح هذا النمط من البحوث بحث قامت به براملنج Ingrid pramling في السويد عام ١٩٨٨.

لقد اهتمت هذه الباحثة أساساً بجانب من جوانب الميتمعرفة، وهو وعي الأطفال بتفكيرهم، ولقد عرفت أن معظم الأطفال الصغار ينظرون إلى التعلم باعتباره «عمل» شيء، تكملة رسم، قول «مع السلامة بلغة أجنبية»، العد حتى عشرة، تصنيف الألوان، أما المفاهيم والتصورات عن كيف يتعلم الفرد أو وعيه بالفهم فيندر أن ييلفه أو يصل إليه هؤلاء الأطفال، ولقد تساءلت عن إمكانية مساعدة الأطفال الصغار على تنمية مفهوم مختلف عن معنى أن يتعلم.

وفي دراسة وصفية شبه تجريبية قابلت الباحثة ولاحظت ٥٦ من الأطفال في سن ما قبل المدرسة (تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ٧ سنوات) يدرسون في ثلاث حجرات مختلفة، ولقد قامت المدرسات الثلاث لمدة ثلاثة أسابيع بتدريس الأطفال وحدة تعليمية تسمى «الدكان» shop ولقد درّست كل معلمة نفس المحتوى، ولكن كان لكل منهن طريقة مختلفة في التدريس، وفرت المعلمة (أ)، والمعلمة (ب) بنية مفاهيمية أو تصورية للأطفال وذلك بأن يدرسوا الدكان من منظورين منظور صاحب الدكان، أو منظور كيف يعمل الدكان، والمنظور الثاني وجهة نظر العميل أو الزبون في التسوق، ولم تستخدم المعلمة (ج) هذه البنية المفاهيمية أو التصورية، وفضلاً عن ذلك فإن المعلمة (ج) درّست هذه الوحدة بدمج الأطفال في أنشطة متنوعة تتطلب مواد خاصة ولعب، وهي طريقة تقليدية متبعة في التعليم في رياض الأطفال.

واستخدمت المعلمة (ب) البنية التصورية أو المفاهيمية وأنفقت قدرًا كبيرًا من الوقت شارحة محتوى الوحدة للتلاميذ ومعتونة للأفكار الرئيسية وسائلة التلاميذ عنها . أما المعلمة (أ) فقد درست المحتوى على أساس الميتماعرفة . وأثناء الدرس وجهت انتباه الأطفال لا إلى البنية التصورية فحسب ، بل وكذلك إلى جانب التعلم للدروس ، ومن خلال الحوارات الميتماعرفية Metacognitive dialogues حدثت المعلمة (أ) الأطفال على أن يفكروا ويتأملوا في الأنماط التالية من الأسئلة : كيف حدثت وذهبتا إلى الدكان بالأمس؟ هل توصلت إلى أى شيء لم تكن تعرفه من قبل؟ وكيف توصلت إليه؟ وما هي طريقتك في الوصول إليه؟ وكيف تُدرّس الآخرين كل ما تعلمته عن الدكان .

ولقد تم مقابلة جميع الأطفال مقابلة شخصية ثلاث مرات وطرحت عليهم أسئلة كل بمفرده عن تصوراتهم عن التعلم قبل تدريس الوحدة بأسبوع ، وبعد إتمام تدريسها ، وبعد ذلك بستة شهور ، وتقرر ببرنامج أن المقابلات الشخصية كانت منظمة semistructured شبيهة بطريقة بياجيه ، وفيما يأتي أمثلة للأسئلة التي طرحت .

«أخبرني أو قل لى عن شيء تعلمته فى المدرسة؟ ثم يلى هذا السؤال هل تعلمت شيئاً آخر» .

« والآن وأنت قد عملت فى الدكاكين ، قل لى عن شيء تعلمته » ويتبع ذلك ، هل تعلمت شيئاً آخر» .

« والآن وقد أمضيت فى روضة الأطفال سنة كاملة ، قل لى عن شيء تعلمته » ويلى ذلك تسأل : «هل تعلمت شيئاً آخر» .

ولقد طرح على الأطفال أسئلة أخرى .

فإذا كنت الشخص الذى يحدد ما سوف يتعلمه الأطفال السنة القادمة فى روضة الأطفال ، ما الذى تقترحه؟ أو تخيل أنك كبرت وأصبحت كالمعلمة ، وأن عليك أن تدرس للأطفال ... ما الذى تعلمته وأنت تعمل فى الدكان وتتعلم وتلعب . كيف تقوم بتعليم الموضوع؟

ولقد بينت الباحثة أن الأطفال قبل تدريس الوحدة لهم استجابوا في الفصول الثلاثة على الأسئلة بنفس الطريقة ، وأن معظم الأطفال (أكثر من ٩٠٪) تصوروا التعلم على أنه شيء تعمله ، غير أنه نتيجة للحوارات الميتماعرفية ، حدث شيء درامى فى الفصل (أ) ، فبعد تدريس الوحدة شرح

٧٥٪ من الأطفال التعلم على أنه تعلم لتعرف ولتفهم، في حين أحاب ١٥٪ من الأطفال و ٢٥٪ من الأطفال في حجرتي الدراسة (ب) ، (ح) هذه الإجابة. وفي هذين الفصلين اتضح أن الأغلبية الكبيرة من الأطفال ماروا يعرفون عن التعلم على أنه شيء «يعمل» وحين استجاب التلاميذ للسؤال الذي يتعلق بتدريس الآخرين، وجد أن نصف أطفال المعلمة (أ) استجابوا للسؤال عن تدريس الآخرين بوصف أشياء ترتبط بالتعلم باعتباره «معرفة» كأن يقولوا : «أد يكونوا قادرين على إخبار الوقت» أو بيان كيف كبر الإنسان الفرد الأول fi- rst ape men بينما اتضح أن ٩٠٪ من التلاميذ في الفصلين الآخرين وصفوا التعلم على أنه القيام بأنماط من الأشياء مثل «رسم» «يلون» «يمشي على ركائز» وأخيراً فإن الباحثة وجدت فروقاً أكبر بين الأطفال في الفصل (أ) والمجموعتين الآخرين بعد مضي ٦ شهور، أي في نهاية السنة الدراسية فقد اتضح أن طفلاً واحداً فقط هو الذي تصور التعلم باعتباره شيئاً يفعل، ولكن وجد أن ما يزيد عن ٩٠٪ من الأطفال في المجموعتين الآخرين ما يزالون يصفون التعلم بهذه الطريقة، أي أنه عمل وقيام بأشياء.

وتدل هذا الدراسة على أن الأطفال الصغار يتصورون التعلم عادة باعتباره عمل شيء ويندر أن ينظروا إليه على أنه معرفة شيء أو فهمه، غير أن الباحثة وجدت أن المعلمة إذا عقدت حوارات مع الأطفال وسألتهم أنواعاً معينة من الأسئلة، فإن تصوراتهم عن التعلم يمكن تغييرها، وأن الأطفال يمكن مساعدتهم ليصبحوا على وعى بما يعنيه التعلم وأن يصبحوا متأمليين لتعلمهم ، وأن هذا النوع من التدريس لا يتطلب مجهوداً أكبر، إنه يتطلب فحسب خلق بنية يتم تقدير طريقة التعلم فيها، وممارسة هذه الكيفية.

وتوضح الدراسة أيضاً الطريقة التي يعمل بها بعض الباحثين المعرفيين بحوثهم في محاولة التوصل إلى تفكير التلاميذ وذلك بتلمس السبل التي تكفل التغلغل في عقول التلاميذ.

Pramling , I (1988) Developing children`s thinking about their learning , British Journal of Educational Psychology, 58 266 - 268.



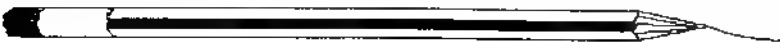
تدريس استراتيجيات التعلم

ما لم يمتلك التلاميذ المهارات المعرفية والمهارات الميتماعرفية، فإن الجهد الذى تبدل لتدريس الدروس الأكاديمية أو لتنمية التعلم المستقل سوف تتعرض للإحباط، والحق أن نجاح التلاميذ فى اختبارات المدرسة هو إلى حد كبير متوقف على كفاءتهم فى التعلم معتمدين على أنفسهم وقدرتهم على مراقبة تعلمهم، إن هذا يجعل من الضروري أن تقدم استراتيجيات التعلم التى وضعناها من قبل بدءاً من الصفوف الابتدائية الأولى واستمراراً خلال المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية

اختيار استراتيجيات التعلم التى ندرسها

ينبغى أن يُدرّسَ للتلاميذ كحد أدنى، استراتيجيات المذاكرة والتعلم والتذكر، التى وضعت فى هذا الفصل، ويمكن أن تدرس التلاميذ الصغار استراتيجيات محددة مثل التلخيص، ومعينات الذاكرة وطريقة PQ4R فى الاستذكار، ويمكن أن تدرس للتلاميذ الأكبر سناً كيف تعمل الذاكرة، والاستراتيجيات الأكثر تقدماً فى المذاكرة والدرس والتعلم، مثل أخذ المذكرات، واستخدام المذكرات والملاحظات فى الهامش والتجزيل وينبغى أن يتعلم التلاميذ فى جميع الأعمار استراتيجيات التنظيم مثل خريطة المفاهيم والتلخيص الهيكلى outlining، وينبغى أيضاً أن يدرس للتلاميذ منذ الصفوف الأولى كيف يفكرون ويتأملون ويتصورون عملياتهم الميتماعرفية.

استخدام استراتيجيات التعلم بفاعلية يقتضى معرفة تقريرية، ومعرفة إجرائية ومعرفة شرطية، والمعرفة التقريرية عن استراتيجيات معينة تضم كيفية تعريف الاستراتيجية، وكيف تعمل على النحو الذى تعمل به، وكيف تتشابه أو تختلف عن الاستراتيجيات الأخرى، ومثال ذلك، يحتاج التلاميذ معرفة ما هى مصفوفة المذكرات Matrix notes، ولماذا يكون أخذ المذكرات بهذه الطريقة أكثر فاعلية فى تعلم المعلومات النصية. textual inform عن مجرد وضع خطوط تحت النقاط الأساسية، وهم فى حاجة إلى أن يعرفوا أيضاً لماذا لا يكون وضع خط تحت كلمة فى الفقرة فعالاً أحياناً؟ ويحتاج التلاميذ معرفة إجرائية أيضاً، بحيث يستطيعون استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة بفاعلية، ومعرفة ماهية الخريطة المفاهيمية قد يكون معرفة تقريرية هامة، ولكنها عديمة الفائدة ما لم يستطع التلميذ بالفعل أن يرسم خريطة وأن يستخدمها، وأخيراً المعرفة الشرطية مطلوبة حتى يعرف التلاميذ متى يستخدمون استراتيجيات معينة ولماذا؟ ومع مثال مصفوفة المذكرات، على سبيل المثال، يحاح



التلاميذ أن يعرفوا متى يكون عمل مصفوفة مذكرات هاماً، ومتى يكفى وضع خطوط تحت النقاط الهامة.

اختيار طريقة تعليم:

إن عملية تدريس التلاميذ استراتيجيات التعلم قد وضعت موضع البحث والدراسة، وتم وضع وتطوير طريقتين بناء على هذه البحوث هما : التعليم المباشر، والتدريس التبادلي.

التعليم المباشر Direct Instruction

تتألف استراتيجيات التعلم فى معظم أجزائها من معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية مباشرة وتدريس استراتيجيات التعلم إذن، لا يختلف كثيراً عن تدريس محتوى معرفى محدد، أو مهارات مثل قراءة خريطة، أو كيف تستخدم المجهر، ويصف الفصل الأول نموذج التعليم الذى يناسب اكتساب المهارات والمعرفة التقريرية ذات البنية الجيدة، ويطلق عليه نموذج التعليم المباشر، وهو يتطلب من المعلمين أن يوفرُوا لتلاميذهم المعلومات التى تمثل أساس الموضوع وخلفيته، ثم يعرضوا بياناً بالمهارة التى تدرس، ثم يتيحوا للتلاميذ وقتاً ليمارسوا المهارة وينلقوا تغذية راجعة عن مدى إجادة ما يعملون، وبصفة عامة، هذا نموذج ينبغي أن يستخدمه المعلمون حين يقدمون لتلاميذهم استراتيجيات التعلم وتلخص الخطوات العادية لدرس التعليم المباشر فيما يأتى:

الخطوة (١) : توفير أهداف للدرس وتهيئة التلاميذ لتعلمه، الاستحواذ على انتباه التلاميذ وأن يشرح لهم أن هدف الدرس أن يكتسبوا استراتيجية التعلم التى سوف تساعدهم على تعلم أفضل وأن تبرز وتشير إلى العلاقات بين الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم والأداء على الاختبارات.

الخطوة (٢) : أن تشرح استراتيجية تعلم معينة وتعرض بياناً بها، درس الاستراتيجية للتلاميذ مستخدماً العرض اللفظي، والعرض البياني، اشرح لهم لماذا تعمل الاستراتيجية عملها، واربط المعلومات الجديدة عن الاستراتيجية بما يعرفه التلاميذ من قبل عنها، وعن عرض بيان بالعمليات العقلية، فكر بصوت مرتفع مع التلاميذ وصف ما يجرى فى ذهنك وأنت تستخدم الاستراتيجية.

الخطوة (٣) : اتح فرصاً للممارسة الموجهة . . . اعمل هذا على نحو مباشر، ربما مع تلميذ آخر، أو تحت إشرافك.



الخطوة (٤) : تأكد من الفهم وقدم تغذية راجعة، أوقف الممارسة وراجع لترى أنواع المشكلات التي يواجهها التلاميذ مع الاستراتيجية، اجعل التلاميذ يفكرون بصوت مرتفع عما يجري في أذهانهم، وهم يستخدمون الاستراتيجية، قدم لهم تغذية راجعة عن مدى جودة أدائهم، أجر مناقشة عن الاستراتيجية.

الخطوة (٥) : وفر الممارسة المستقلة وانتقل أثر التعلم، أتيح للتلاميذ الفرصة لاستخدام الاستراتيجية على نحو مستقل، ثم قوم نجاحهم في تعيينات الممارسة.

قد يستغرق تدريس استراتيجية تعلم معينة عدة أيام أحياناً، ولقد استخدمت إلين ورملاوها ١٩٨٥ طريقة التعليم المباشر لتساعد تلاميذ الصف السابع (أولى إعدادي) على فهم استراتيجيات التفصيل والتوضيح واستخدامها ولقد أنفقوا ٥٠ دقيقة في اليوم لمدة عشرة أيام لتحقيق أهدافهم التعليمية، والجدول ٦,٣ يظهر كيف رتبوا الأفكار والموضوعات والأنشطة على نحو متتابع متسلسل خلال زمن التعليم وهو عشرة أيام.

جدول ٦,٣

تتابع نقاط الدرس وأنشطته في التدريب على استراتيجية

التفصيل والتوضيح باستخدام التعليم المباشر

اليوم	الموضوع أو النقطة	النشاط
اليوم (١)	ما هو التفصيل والتوضيح؟	شرح وممارسة موجهة
اليوم (٢)	لماذا نستخدم التفصيل للتوضيح؟	شرح وممارسة موجهة
اليوم (٣ - ٤)	التفصيل الجيد الموضح يولد معلومات كثيرة.	شرح وممارسة موجهة
اليوم (٥ - ٦)	التفصيل الجيد الموضح ينظم المعلومات.	شرح وممارسة موجهة
اليوم (٧ - ٨)	متى تفصل التوضيح وكيف تسترجع.	ممارسة مستقلة وموجهة
اليوم (٩ - ١٠)	ممارسة لاتخاذ قرار هل تفصل للتوضيح أو تسترجع.	ممارسة مستقلة.

التدريس التبادلي Reciprocal Teaching

ثمة بديل للتدريس المباشر في تدريس استراتيجيات التعلم، وخاصة في محال الفهم القرائي، وهو أن تستخدم إجراءات وعمليات ترتبط بالتدريس التبادلي ويتطلب التدريس التبادلي من المعلمين أن يصبحوا نموذجًا وقُدوة وأن يساعدوا التلاميذ أكثر من أن يكونوا شارحين عارضين في عملية التعلم، إن المعلمين يدرسون للتلاميذ مهارات معرفية هامة بتوفير خبرات تعلم حيث يعرضون هم أنفسهم نماذج معينة للأنماط السلوكية أمام التلاميذ، ثم يساعدونهم بعد ذلك على تنمية هذه المهارات بأنفسهم وذلك بتزويدهم بالتشجيع والمساندة ونسق المساندة Scaffolding system .

وباستخدام التدريس التبادلي يدرس للتلاميذ أربع استراتيجيات في التنظيم الذاتي للفهم وهي: التلخيص، وطرح الأسئلة، والاستيضاح، والتنبؤ، ولكي تُتَعَلَّم هذه الاستراتيجيات يقرأ المعلمون والتلاميذ معًا القطع أو الفقرات المحددة في مجموعات صغيرة، ويعرض المعلم نموذجًا للمهارات الأربع، تلخيص فقرة، طرح سؤال أو سؤالين عنها، توضيح أو استيضاح النقاط الصعبة، التنبؤ بما ستقوله الفقرة التالية، ومع تقدم الدرس يتناوب التلاميذ الأدوار قائمين بدور المعلم بقيادة المناقشة في الجماعة، ويوفر المعلم المساندة، والتغذية الراجعة، والتشجيع أثناء تعلم التلاميذ الاستراتيجيات ومساعدة الآخرين بتدريسها لهم.

إن التلخيص يتطلب استرجاع وفهم ما قرئ وتنشيط للمعرفة السابقة لتتكامل مع المعلومات في النص، ويتطلب طرح الأسئلة القائم على المعلومات الواردة في النص من التلميذ أن يراقب المحتوى ليميز النقاط الهامة ويقتضى التوضيح تقويمًا ناقدًا للمحتوى، وأخيرًا يتطلب التنبؤ استخلاص استنباطات واختيارها، باستخدام المعرفة الحالية... والمهارات الأربعة مطلوبة للفهم القرائي الكفاء، والجدول ٦،٤ يوضح خطوات التدريس التبادلي:



<p>إن أهمية هذه الخطوة تكمن في عرض نموذج للاستراتيجية التي سوف يتبناها التلاميذ في جلسات الحوار في المرحلتين (٣)، (٤) ، وفي هذه المرحلة يتوافر لدى المدرس (الخبير) المعرفة والمهارات بينما يكون المبتدئون (التلاميذ) غير قادرين على تطبيق المهارات المعرفية .</p>	<p>المرحلة (١) عرض بيان المدرس</p>
<p>يستمر قيام المدرس بدور الخبير على الرغم من أن اندماج التلميذ يزداد عن طريق حث المدرس والممارسة الموجهة .</p>	<p>المرحلة (٢) تعلم التلميذ وممارسته</p>
<p>في هذه المرحلة ينتقل التركيز إلى موقف الجماعة الصغيرة، حيث يبدأ المدرس ويأدر في الحوار عن استراتيجيات الفهم الأربعة ويشجع التلاميذ ليقوموا بدور أكثر نشاطاً عن ذي قبل، وبمضي الوقت يتبادل التلاميذ الأدوار في قيادة الجماعة، عند هذه النقطة يحدث تغير في لغة التعليم من لغة المدرس إلى لغة التلميذ، مع تقبل التلاميذ لمسئولية توليد الأسئلة، وتوفير التغذية الراجعة للتلاميذ الآخرين، ومراجعة استخدام الاستراتيجيات الأربع، ويصبح دور المدرس عندئذ دون المساند للتلميذ المدرس .</p>	<p>المرحلة (٣) مجموعات المدرس - التلميذ</p>
<p>يتحرك المدرس الآن ليخرج من الجماعة ويدير التلاميذ الجماعة بمفردهم، ويوفر المدرس الدعم والمساندة عبر الجماعات بدلاً من أن يتم ذلك على مستوى جماعة واحدة، ويستمر التلاميذ في استخدام نفس الاستراتيجيات كما في المرحلة (٣) موفرين المساندة Scaffolding (السقال) للتلاميذ الآخرين في الجماعة .</p>	<p>المرحلة (٤)</p>
<p>ما أن يصل التلاميذ إلى هذه المرحلة إلا ويكونوا قد اكتسبوا استراتيجيات الفهم الأربعة، واستدخلوا واستوعبوا القيام بها، عندئذ يستغنى عن المساندة؛ لأنه لم تعد هناك أى حاجة إليها .</p>	<p>المرحلة (٥)</p>

بيئات التعلم ومهام الإدارة

وكما هو الحال مع أى نشاط تدريسي، يتطلب الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم بالضرورة خلق وإدارة بيئة تعلم تيسر بلوغ أهداف تعليم الاستراتيجية، وأقصد بذلك أن تؤدي إلى تكوين متعلمين ينظمون أنفسهم. إن هذا يتطلب خلق بيئة فيزيقية خصبة من المشيرات الحسية، وبنية اجتماعية يتم فيها نقل وتوصيل أهمية تعلم كيف نتعلم بوضوح وقوة - إلى التلاميذ، ويحتاج المعلمون إلى تدريس استراتيجيات التعلم الهامة بصراحة ووضوح لتلاميذهم، وأن يساعدوهم على أن يصبحوا فعالين في استخدامها، وأخيراً، فإن التلاميذ ينبغي أن يكونوا مسئولين ومتحملين مسئولية إتقان استراتيجيات التعلم كما أنهم مسئولون عن تعلم المعرفة والمهارات الهامة الأخرى.

خلق بيئات تعلم خصبة فنية :

إن بيئة التعلم الخصبة تحسن التعلم المستقل والمنظم من الذات، فلوحات النشرات المثيرة للاهتمام (والعرض) التي تشعل حب الاستطلاع تعمل كمثيرات للدوافع للاستقصاء والبحث المستقل، وينبغي أن تنقل البيئة الفيزيقية أيضاً بوضوح للتلاميذ الأهمية التي يعزوها المعلمون إلى التعلم المنظم من الذات. ويحقق المعلمون الفعالون هذه الغاية بعرض نتائج عمل التلاميذ، وتشجيعهم على عرض عملهم حين يعتقدون أنهم عملوا عملاً جيداً، وإنشاء مراكز تعلم للتلاميذ الصغار، وتوفير الفرص للتلاميذ الأكبر سناً للاختيارات تظهر أيضاً أن المعلم يثمن ويقدر التعلم المستقل المنظم من قبل الذات، وتوفير مواد خصبة متنوعة وتوافرها لكي يستخدمها التلميذ مفيد أيضاً.

تأكيد أهمية التعلم الذي تنظمه الذات :

إن البيئة الفيزيقية تبرز الأهمية التي يعزوها المعلمون للتعلم الذي تنظمه الذات، وكذلك أفعال المعلم وكلماته، ويذكر المعلمون الفعالون على الدوام التلاميذ بأن لمعظم الدروس هدفين كبيرين : اكتساب المحتوى والمهارة التي تدرس وإتقان الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية المطلوبة لإكمال مهمة التعلم، وينبغي أن ينقل المعلمون إلى التلاميذ القيمة التي يضيفونها على التعلم الذي تنظمه الذات، ويشجعون جميع التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين مستقلين، وينبغي أن يسمح المعلمون - كلما كان ذلك ممكناً للتلاميذ ليديروا صفهم الدراسي؛ ولينغمسوا في تدريس الأتراب، وفي أداء أنشطة أخرى تتطلب فعلاً مستقلاً.

استخدام الوسائل التي تلفت الانتباه :

من المشكلات الملحة التي تواجه جميع المعلمين في كثير من المواقف، كيف يستحذون على انتباه تلاميذهم، ويدل الفهم العام على أن الانتباه هام، إذ بدونه لا



يمكن أن يحدث إلا قليل من التعلم، والانتباه هام من منظور نظري ومن منظور استراتيجيات التعلم، وكما وصفنا وبيننا من قبل في هذا الفصل: تدخر المعلومات ذاكرة المتعلم القصيرة الأمد عن طريق الحواس، غير أن الذاكرة القصيرة الأمد محدودة جداً، وتتنافس كثير من المثيرات للاستحواذ على انتباه الفرد، ولذلك فإن من الأهمية بمكان أن تجعل المعلمين متبهرجين لمثيرات معينة وأن يتجاهلوا أخرى، وبستخدم المعلمون استراتيجيات متنوعة لكي يجذبوا انتباه تلاميذهم ويحافظوا عليها

والتهيئة للدرس إحدى طرق المعلمين في اجتذاب انتباه التلاميذ. إن أنشطة التهيئة تساعد التلاميذ على أن يعدوا أذهانهم عن أشياء أخرى كانوا يعملونها.

ومن هذه الأنشطة تغيير الصفوف في المدرسة الثانوية، وتغيير المواد في المدرسة الابتدائية، والغداء والفرصة أو «الفسحة» ثم يبدأون في عملية الانتباه للدرس القادم. ويستخدم المعلمون أيضاً وسائل أخرى للاستحواذ على الانتباه كوسيلة لمساعدة التلاميذ على التهيؤ والاستعداد للتعلم، فقد يبدأون الدرس بطرح أسئلة تتعلق بطريقة أو واقعة؛ لإثارة اهتمام التلاميذ ولتنشيط المعلومات المناسبة واسترجاعها من الذاكرة الطويلة الأمد.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين يفكرون في طرق تثير حب استطلاع التلاميذ واستثارة جميع حواسهم، بما في ذلك اللمس، والتذوق، والشم، ويعرف المعلمون الفعالون أن لمس الأطفال الصغار لأرب في بداية درس عن الثدييات أو ارتداء ملابس على طريقة السادات أو تقليد إلقاءه قبل دراسة وحدة عن التاريخ المصري المعاصر يجذب معظم انتباه التلاميذ. والعروض البصرية، وعروض البيان، والقصص المسلية كلها، أمثلة أخرى للأساليب التي يمكن استخدامها للاستحواذ على انتباه التلاميذ ولتهيئتهم للتعلم.

إدارة العمل على مقاعد الدراسة، والواجبات المنزلية والتعيينات :

إن تدريس التلاميذ استراتيجيات التعلم التي وردت في هذا الفصل طريقة لزيادة قدرتهم على التعلم معتمدين على أنفسهم، وعليك أن تتذكر أنه كما هو الحال بالنسبة لجميع أشكال التعلم، فإن اكتساب استراتيجيات التعلم يتطلب ممارسة. وفي هذه الحالة ممارسة مستقلة في شكل عمل على مقاعد الدراسة وواجبات مدرسية منزلية. ومقدار الرمس الذي يطلب من التلاميذ فيه أن يعملوا عملاً مستقلاً مقدار كبير. ولقد وجدت إحدى الدراسات (Fisher et al. , 1978) أن التلاميذ في عينة من الصفوف الدراسية بكاليفورنيا عملوا على نحو مستقل نسبة بلغت ٧٠٪ من الوقت، وفي دراسات أخرى لخصها وشنتين Carol Weinstein وميجنانو Andrew Mignano ١٩٩٣ وحدا

أن التلاميذ ينفقون أكثر من نصف الوقت يعملون على نحو مستقل، وفضلاً عن ذلك فإن لمعظم المدارس سياسات تقتضى من المعلمين أن يكلفوا التلاميذ بواجبات مدرسية سرية على أساس منتظم ويتوقع من التلاميذ الأصغر أن يتموا حوالى ١٥ - ٣٠ دقيقة من الواجبات المدرسية كل مساء مقابل كل حصة، أما بالنسبة للتلاميذ الأكبر فيتوقع منهم أن يتموا من ثلاثين إلى ٦٠ دقيقة لكل حصة، فى القيام بالواجبات المنزلية المدرسية، وهذا معدل شائع.

وبما أن هذا القدر الكبير من وقت التلميذ يقضى فى أنشطة التعلم المستقل، فإن من الأمور البالغة الأهمية أن ينمى العمل على مقاعد الدراسة، والواجبات المدرسية المنزلية والتعيينات؛ أهداف التعلم الذى ينظم من قبل الذات، وكذلك ينبغي على التلاميذ أن يدركوا تعييناتهم باعتبارها تتعدى مهاماً وأعمالاً روتينية عليهم إنجازها، والجزء التالى يناقش كيف يستطيع المعلمون أن ينظموا ويشكلوا بنية الأشكال الهامة من التعلم المدرسى وأن يديرها.

العمل على مقاعد الدراسة Seatwork :

إن العمل على مقاعد الدرس - وفيه يدرس التلاميذ على نحو مستقل فى الصف الدراسى - يحقق أهدافاً خطيرة وجادة للمعلمين. إنه أداة تعليمية تتيح للتلاميذ فرصاً للممارسة وتطبيق ما تعلموه فى المدرسة، كما يفيد أو يحقق أغراضاً إدارية؛ لأنه يبقى التلاميذ مندمجين ومشغولين وبغض النظر عن الغرض، فإن من الأهمية بمكان أن ينظم ويشكل العمل على مقاعد الدراسة بحيث يستمر التلاميذ مندمجين فى التعلم، ويخبرون درجة عالية من النجاح، ويصبحون متعلمين مستقلين فعالين.

ولحسن الحظ، قد أجرى قدر كبير من البحوث على العمل على مقاعد الدراسة، وأسفرت عن عدد من الإرشادات والتوصيات، ولقد لخصت نتائج عدة دراسات فى الإرشادات التالية: Anderson, L. 1985, Emmer et al. , 1994, Kou- nin, 1970, Rosenshino & Stevens, 1986, Winstein & Mignano.

١ - إن العمل على مقاعد الدراسة يناسب على أفضل نحو المواد التى سبق تدريسها، أو إعداد وتهيئة للدرس الذى سيبدأ، وهو طريقة فعالة لتعلم مادة جديدة لم تدرس .

٢ - لكى يكون العمل على مقاعد الدراسة فعالاً، من الأمور الهامة أن تتوافر مواد كافية للتلاميذ، ومن الأمور الهامة أيضاً أن تكون هذه المواد مناسبة لمستوى قدرة التلاميذ.



٣ - يحتاج التلاميذ إلى الاقتناع بأن التعيين الذى سيعملونه على مقاعد الدراسة له قيمة حقيقية، أى أنه أكثر من أن يكون مجرد إشغال أكاديمى للتلاميذ هدفه التوصل إلى الإحانات الصحيحة ، وينبغى أن يؤكد المعلمون بوضوح على أسباب تكليف التلاميذ بتعينات معينة، وعلى أهمية التعلم الذى تنظمه الذات.

٤ - يحتاج التلاميذ تعليمات واضحة عما عليهم عمله، والطريقة التى يعملونها بها. وينبغى أن تكون الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بتكملة مهمة التعلم واضحة.

٥ - من الأمور الهامة أن يراقب المعلمون تقدم التلميذ فى التعيينات التى يقومون بأدائها على مقاعد الدراسة وأن يتأكدوا أنهم يكملون التعيينات على نحو صحيح.

إن العمل على مقاعد الدراسة يتطلب من التلاميذ أن ينظموا معدل تقدمهم فى القيام بالتعينات وليس عليهم أن يعتمدوا على توجيه المعلمين لهم، وأن يقيّمهم هذا مستمرين فى المهمة، وترتيباً على ذلك، قد يكون من السهل جداً على التلاميذ أن يحلموا أحلام يقظة، وأن يتحدثوا إلى جيرانهم، وأن يرسلوا مذكرات إلى بعضهم البعض، أو أن يتجاهلوا كلية التعيين أو الواجب المنوط بهم.

والإدارة الفعالة للعمل على مقاعد الدراسة ، كالإدارة لآى مهمة صفية أخرى، تتطلب قواعد واضحة وروتينيات محددة ومثال ذلك، أن المعلم يحتاج إلى أن يكون محدداً وواضحاً للتلاميذ بحيث يعرفون متى يسمح لهم بالكلام، ومتى لا يسمح لهم به، وإذا كان المعلم يستخدم العمل على مقاعد الصف ليشغل التلاميذ بحيث يستطيع أن يعمل مع مجموعة معينة، عندئذ من الأفضل بصفة عامة منع الكلام بين التلاميذ الذين يعملون على نحو مستقل، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، إذا كان التلاميذ يكملون التعيين فى جماعات تعلم تعاوني، فإن المتوقع أن يتحدثوا بصوت خفيض. إن التحدث أثناء العمل على مقاعد الصف شئ ينظم مراحل المعلمون ذوو الخبرة عبر الزمن، وقد يبدأون السنة بقاعدة «ممنوع التحدث» ثم يتيح المدرس للتلاميذ الكلام تدريجياً فى ملابسات منضبطة ومسيطر عليها، وقد يريد المعلمون فى بعض التعيينات من التلاميذ أن يعملوا معاً وأن يساعد الواحد منهم الآخر، والعمل منفرداً فى صمت يكون مطلوباً من آخرين. إن النقطة الهامة فى إدارة التحدث والخطاب والعمل معاً الوضوح فيما يتصل بالتوقيت، المسموح به لسلوكيات معينة، والتوقيت الممنوع فيه هذه الأنماط السلوكية.



الواجب المنزلي Homework :

تطلب معظم المدارس من المعلمين حالياً أن يكلفوا التلاميذ بواجب منزلي، ويعتبر الواجب المنزلي ضرورياً؛ لأن كثيراً من المربين والآباء يعتقدون أنه وسيلة فعالة في تمديد زمن التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل الأكاديمي وحين راجع كور Harris Cooper البحوث التي أجريت عن قيمة الواجب المنزلي وفائدته توصل إلى النتائج الآتية من بين أشياء أخرى:

* أثر الواجب المنزلي على التحصيل كان أقوى بالنسبة لتلاميذ المدرسة الثانوية، وأقل ولكنه ما زال إيجابياً بالنسبة لتلاميذ المدرسة الإعدادية، ولا أثر له عند تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية.

* الواجب المنزلي الذي يتعلق بتعلم المهام البسيطة أكثر فعالية عن الواجب المنزلي الذي يتعلق بمهام معقدة، وقد يعنى هذا أن كثيراً من استراتيجيات التعلم المعقدة لا يمكن تعلمها عن طريق الواجب المنزلي.

* الواجب المنزلي الذي ركز على ممارسة المحتوى الذي سبق تعلمه أو الذي يعد للدروس التالية أكثر فعالية من الواجب الذي يتعلق بمواد جديدة.

ويقترح البحث أنه بينما قد يكون الواجب المنزلي مفيداً لبعض التلاميذ عند بعض المستويات الصفية، فإنه لا ينبغي أن يعتبر حلاً للضغط الزمنية التي قد يشعر بها المعلمون أثناء اليوم المدرسي، وكذلك فإنه ينبغي ألا يعطى الواجب المدرسي بدون عناية أو على نحو متسرع، وإذا كان المعلم لا يهتمه، ولا يقدره، فإن التلميذ لن يقدره، وفيما يلي أربعة إرشادات عامة للتعينات المنزلية والواجبات:

١ - ينبغي أن يكلف المعلمون التلاميذ بواجب منزلي يستطيعون أداءه بنجاح، وينبغي أن يتطلب الواجب المنزلي ويتضمن لا استمرار التعليم فحسب، بل استمرار الممارسة لما اكتسب من مواد والإعداد للدرس في اليوم التالي.

٢ - ينبغي أن يؤكد المعلمون على أن الواجب المنزلي فرصة لممارسة ومراقبة الاستراتيجيات المعرفية الهامة، بالإضافة إلى أهداف أخرى قد تكون للواجب المنزلي. ويستطيع التلاميذ أن يتدربوا ويمارسوا على سبيل المثال استخدام معينات الذاكرة. ووضع خطوط تحت الأفكار الهامة، وأخذوا مذكرات.



٣ - ينبغي أن يحاط الآباء علماً بمستوى الاندماج المتوقع منهم، هل يتوقع منهم مساعدة أطفالهم في الإجابة على الأسئلة الصعبة، أم مجرد أن يوفر لهم مساحاً هادئ يستطيعون فيه أن يتموا تعييناتهم المنزلية معتمدين على أنفسهم؟ هل يتوقع من الآباء أن يراجعوا تعيينات أبنائهم؟ هل يعرفون تقريباً تواتر الواجبات المنزلية والمدة التي تتطلبها؟

٤ - ينبغي أن يوفر المعلمون تغذية راجعة على الواجب المنزلي، وكثير من المعلمين يراجعون ويفحصون ببساطة للتأكد من أن الواجب تم أدائه، إن ما ينقله هذا للتلاميذ هو أن طريقة عمله ليست مهمة، مادام أنه تم عمله، ومرعان ما يدرك التلاميذ أن المهمة قوامها أن تعمل شيئاً، أى شيء تضعه على الورق، وإحدى طرق توفير تغذية راجعة أن تدمج تلاميذ آخرين في عملية التصحيح.

توجيهات التعيين العام :

بغض النظر عما إذا كان التعيين يتم القيام به على مقاعد الدراسة بالصف أو كواجب منزلي، سوف تساعد المبادئ الأربعة التالية التلاميذ في طريقهم لأن يصبحوا متعلمين مستقلين فعالين.

اجعل التعيينات ذات معنى، واضحة ومتحدية، وأحد أكثر التحديات صعوبة التي تواجه المعلمين، ذلك الذي يحدث حين يستخدمون العمل على المقاعد الصفية، أو الواجب المنزلي لإبقاء التلاميذ مشغولين، وحين يعملون مستقلين، فمن السهل جداً على التلاميذ أن يفقدوا الاهتمام، وأن يتعدوا عن المهمة، وخاصة إذا كانت التعيينات روتينية، ويوافق معظم المربين على أن أعمال مقاعد الصف التي يقوم بها التلاميذ على نحو مستقل وتعيينات الواجب المنزلي التي تبقى التلميذ مندمجاً ومنغمساً في أدائها، لها خصائص معينة.

أولاً: العمل الذي يكلف التلميذ بآتمامه معتمداً على نفسه ينبغي أن يكون له معنى، وهدف واضح، ويحتاج التلاميذ إلى أن يعرفوا بالضبط ما عليهم عمله، ولماذا يعملونه، وما المطلوب منهم عمله، ويستمر التلاميذ في أداء المهمة على مقاعد الدرس ويتمون الواجب المنزلي حين يدركون أن هذه التعيينات ذات معنى وأنها ليست مجرد أعمار يشعهم بها المعلم ولها نتيجة واضحة، ومع ذلك فإن بحث لندا أندرسون Lin- dea Anderson ١٩٨٦ أظهر أن المعلمين يندر أن يهتموا بأغراض العمل على مقاعد الدراسة أو باستراتيجيات التعلم المتضمنة، وبدلاً من ذلك، يؤكدون على التوجيهات



الإحراثة، وعلى سبيل المثال قد يتفق المعلمون قدرًا ملحوظًا من الوقت يشرحون للتلاميذ كيف يكتبون أسماءهم على الورقة، أو كيف يرتبون إجاباتهم، وبطبيعة الحال فإن تعليمات «ما يعملُه التلميذ» هامة، ولكن تقديم تفسيرات لأسباب عمل التعيين هامة أيضًا وعملية التعلم المتضمنة لها أهميتها بالمثل، وينبغي على المعلمين قبل تكليف التلاميذ بتعيين أن يلتفتوا إلى هذه الجوانب بعناية، وأن ينفقوا وقتًا كافيًا لشرحها للتلاميذ.

ثانيًا: غير طبيعة التعيينات، وكما هو الحال بالنسبة للحياة بصف عامة، إن التنوع والتباين يضيف توابل لتعيينات العمل على مقاعد الدراسة والواجب المنزلي، ويزداد احتمال استمرار التلاميذ في الانغماس في العمل في التعيينات وإكمالها إذا كانت هذه التعيينات متنوعة ومشوقة بدلاً من أن تكون رتيبة ومملة، والمعلمون الفعالون يغيرون شكل التعيينات وكذلك طولها، بل وطبيعة مهام التعلم والاستراتيجيات المعرفية المتضمنة للقراءة الصامتة، والتقاير، والمشروعات الخاصة، ومواد الوسائط المتعددة تتيح طرقًا متنوعة لإتمام العمل المستقل، ولا نهاية لقائمة الاحتمالات، ومن هنا فلا مجال لقبول أعذار المعلمين الذين يكلفون التلاميذ بنفس النمط من التعيين يوميًا بعد الآخر.

ثالثًا: التفت إلى مستوى الصعوبة: إن تحقيق مستوى الصعوبة المناسب للتعيينات مكون هام أي عنصر هام يحافظ على اندماج التلاميذ في المهمة حتى إكمالها، وإذا كان يتوقع من التلاميذ العمل معتمدين على أنفسهم فينبغي أن يكون مستوى صعوبة العمل بحيث يسمح بمعدل عالٍ من النجاح، ويرى بعض الباحثين أن معدل النجاح ينبغي أن يكون ١٠٠٪ تقريبًا، ويمكن أن يكون أقل من ذلك بقليل إذا كانت مساعدة التلاميذ متاحة حين يحتاجونها، وفي نفس الوقت فإن التلاميذ لن يستمروا في الاندماج في التعيينات السهلة جدًا، إنهم يدركون مثل هذه التسهيلات على أنها إشغال بعمل لا يتحداهم، وبصفة عامة التعيين الجيد يقتضى أن يكون بدرجة من الصعوبة تكفى بحيث يتيح لمعظم التلاميذ أن يحددوا ما يعملونه لكي يكملوا التعيين معتمدين على أنفسهم.

رابعًا: راقب تقدم التلميذ: أخيرًا فإن من الأمور الهامة أن يراقب المعلمون ويتابعوا العمل على مقاعد الدراسة، وتعيينات الواجب المنزلي، وينبغي أن تصم المراقبة التأكد من فهم التلاميذ لتعييناتهم المعرفية المتضمنة، وينبغي أن تتضمن أيضًا مراجعة عمل التلميذ والتعيينات، وأن تتاح له تغذية راجعة من قبل المعلم، وحين

يكلف بعض التلاميذ بعمل يقومون به على مقاعد الصف، بحيث يستطيع المعلم أن يعمل مع تلاميذ آخرين ثمة توصية عامة هي أن يقضى المعلم ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق للمرور بين مقاعد التلاميذ للتأكد من فهمهم للتعين قبل أن يستقل إلى التلاميذ الآخرين، وإذا كان العمل مع مجموعة صغيرة قد خطط لفترة ممتدة من الزمن، فإن من الأفكار الجيدة للمعلم أن يترك المجموعة الصغيرة بين الحين والحين ليمر على التلاميذ الذين يعملون على نحو مستقل، وعلى الرغم من أن تصحيح التعينات يستغرق وقتًا طويلاً، إلا أنه من الأمور الحيوية أن تعاد التعينات إلى الطلاب بعد قراءتها مصحوبة بتغذية راجعة، وثمة إرشادات تتبع في تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ في جميع أنواع التعينات التي سبق أن عرضناها.



التقويم

إن التوجيهات والإجراءات التي سبق أن وصفناها في فصول سابقة تنطبق على تقويم كفاءة التلميذ في استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات الميتماعرفية.

إن تقويم مكون المهارة أو المعرفة الإجرائية المرتبطة بتعلم الاستراتيجيات يتطلب استخدام نوع من اختبارات الأداء وصفناه في الفصلين الأول والثالث، ولعلك تذكر أن اختبارات الأداء تتعدى تقويم قدرات التلاميذ على استرجاع معلومات عن موضوع، إنها تقتضي أن يعرض التلاميذ بياناً بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة، ومثال ذلك، قد يطلب من التلاميذ أن يظهروا أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخصاً بعناصر وأساسيات موضوع أو يحددوا ويميزوا الأفكار المفتاحية أو الأساسية في فقرة، وبما أن استراتيجيات التعلم معرفية أكثر منها سلوكية، فإن وضع اختبارات أداء قد يكون صعباً، والتفكير بصوت عالٍ أحد صيغ الاختبارات التي تستخدم لتظهر عمليات تفكيرهم، بحيث يمكن التأكد وفحص الأداء المعرفي.

وأحياناً يمكن تقويم المهارات المعرفية باستخدام الاختبارات القرطاسية ويظهر الشكل ٦،٥ كيف يمكن اختبار قدرات التلاميذ على التمييز بين الأمثلة واللامثلة لاستراتيجية التفصيل الموضح elaboration.

وليس من الأمور الهامة أن يمتلك التلاميذ حصيلة من الاستراتيجيات المعرفية بل أن يستخدموا بالفعل استراتيجيات معينة استخداماً سليماً، وهكذا فإن تقويم المعرفة



الظرفية أو الشرطية هام كتقويم المعرفة التقريرية والإجرائية، وكثيراً ما يمكن تقويم المعرفة الشرطية باستخدام اختبارات الورق والقلم كتلك التي وضعها إلين حايه Ellen Gagne وأعوته عام ١٩٨٥ ويظهر في الشكل ٦,٥

فيما يأتي مثالان يوضحان التفصيل الموضح ، ومثالان لا ينطبقان عليه اقرأ كل مثال، وفي المسافة الخالية على يمين كل مثال اكتب (ينطبق) إذا كنت تعتقد أنه مثال للتفصيل الموضح واكتب (لا) في هذه المسافة إذا اعتقدت أن المثال لا ينطبق.

ينطبق = تفصيل توضيحي

لا = المثال لا يمثل التفصيل التوضيحي

لا : ١ - تلميذ يقرأ «اكتشف كولمبس أمريكا عام ١٤٩٢» ويقرر أنه يريد أن يتذكر هذه الحقيقة ويكرر في رأسه «اكتشف كولمبس أمريكا عام ١٤٩٢».

ينطبق ٢ - يقرأ جورج «كان كولمبس أسبانياً» ولقد أبحر إلى أمريكا عام ١٤٩٢، ويريد أن يتذكر هذه المعلومة، ولذلك يفكر على الأغلب أبحر كولمبس غرباً إلى أمريكا لأنها أقصر طريق للوصول إلى أمريكا أن يتجه غرباً من أسبانيا.

لا ٣ - يقرأ جمال «اكتشف كولمبس أمريكا عام ١٤٩٢»، «وكان كولمبس أسبانياً» ويفكر ياترى ما الذي أعدوه للغداء؟»

ينطبق ٤ - يسمع التلميذ مدرس العلوم يقول: «الجزئيات متباعدة في الغازات عنها في السوائل، ولذلك فالغازات أخف» ويفكر التلميذ، هذا يشبه القماش المنسوج على نحو مهلهل يكون أخف من المنسوج على نحو محبوك من نفس المادة».

الشكل ٦,٥

بنود اختيارية تقوم القدرة على التمييز بين
أمثلة التفصيل الموضح ولا أمثله



بالنسبة لكل هدف من الأهداف الآتية ، قرر ما إذا كان ينبغي أن تفكر في تفصيل موضح أم لا ينبغي عليك ذلك ، واكتب (ينطبق) إذا كان يسعى أن تفكر في التفصيل و(لا) إذا كان لا ينبغي عليك أن تفكر فيه .

لا : هدف (١) : تتذكر إجابتك عن مسألة رياضية يسأل عنها المعلم لفترة طويلة تكفى لرفع يدك وقولها .

ينطبق : هدف (٢) : تتذكر قاعدة قسمة الكسور بحيث تستطيع أن تقسم كسوراً حين تبلغ الثلاثين من العمر .

لا : هدف (٣) : تقرأ كتاباً عن ملحمة فضائية للمتعة ، ولا تهتم بتذكرها .

ينطبق : هدف (٤) : تفهم الأفكار الأساسية عن كيف يعمل الكمبيوتر ، ولا تعرف ما إذا كنت تريد أن تتذكرها أم لا .

ينطبق : هدف (٥) : تتذكر بعض المعلومات عن البشر في العصور الأولى بحيث تستطيع أن تستخدم المعلومات في درس التاريخ بالمدرسة الثانوية .

الشكل ٦,٦

بند اختباري لتقويم المعرفة الظرفية عن متى يريد فرد أن يستخدم التفصيل ليتذكر شيئاً ومتى لا يريد ذلك

صندوق تأمل : تأمل وتفكير في استراتيجيات التعلم

لقد فحص الفصل السادس الاستراتيجيات المختلفة التي تستهدف مساعدة التلاميذ على المذاكرة والتعلم معتمدين على أنفسهم . إنه يقدم إجراءات لتدريس استراتيجيات التعلم للتلاميذ ، ولإثارة دافعتهم ليصبحوا متعلمين مستقلين ومنظمين لذاتهم ، غير أن تدريس استراتيجيات التعلم واستخدامها لا يمارس على نطاق واسع في هذا الوقت ، وهذه المفاهيم تتعرض للنقد كما يتضح من المناقشة الآتية :

من ناحية، من المعقول أن تقول أننا إذا كنا نتوقع أن يتذكر التلاميذ مقادير كبيرة من المعلومات، ويحلوا مشكلات، ويتحملوا المسؤولية عن تعلمهم، عندئذ ينبغي أن يزودوا بأدوات واستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، ومن ناحية أخرى، فإن الوقت الذي يستخدم في تدريس استراتيجيات التعلم هو الرمن الذي يخصم من تدريس الموضوعات الأخرى، والزمن سلعة نادرة فى التعليم، وعلى سبيل المثال، تمثل المعرفة التقريرية والإجرائية للموضوعات الأساسية جزءاً هاماً من تعليم أى شخص، ويتوقع من الراشدين فى مجتمعنا أن يكونوا مثقفين متعلمين للغة والرياضيات، ويتوقع منهم أن يملكوا ناصية قدر كبير من المعرفة عن العالم الفيزيقي والعالم الطبيعي، وأن يمتلكوا مهارات المواطن الناقد، ويفترض أن يكونوا أكثر تعلماً وثقافة وتربية بحيث يقصدون على تحقيق حياة أكثر إشباعاً وأحسن جزاءً، إذا توافر لديهم قدرات على تذوق وتقدير الفنون البصرية وفنون الأداء، والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هو هل امتلاك استراتيجيات معرفية وما بعد معرفية متقدمة يؤدي آلياً إلى اكتساب معرفة بالموضوعات والمواد الدراسية.

وبالمثل، يعتقد بعض النقاد أن استخدام استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات المعرفية قد لا يعمل على نحو طيب بالنسبة لذوى القدرة المنخفضة، وللتلاميذ المنخفضى الدافعية، وأنه يفضل استخدام طرق أخرى معهم وعلى سبيل المثال، فإن كثيراً من الاستراتيجيات التى وصفت فى هذا الفصل تفترض أن لدى التلاميذ قدرًا من المعرفة الأساسية التى تكون خلفيتهم، وكيف يتعامل المعلمون مع التلاميذ الذين لا تتوافر لديهم معرفة سابقة كافية؟

إن الذوق العام أو الفهم المشترك يقترح علينا بنى نوع من الحلول الوسط حيث يوزع المعلم طاقته التعليمية على تعليم استراتيجيات التعلم بطريقة مباشرة، وتعليمها بطريقة غير مباشرة، وفى نفس الوقت ينبغي على المعلم أن يتذكر دائماً القيمة العالية التى يضيفها مجتمعنا على معرفة المادة الدراسية واكتساب المهارات وعلى الحاجة لتطويع التعليم للائم تلاميذ معينين، ويقترح الفهم العدم أيضاً أنه ما لم يعرف التلميذ كيف يتعلم، فإن أى نوع من التدريس سيتعرض للضياع.

ماذا ترى أو تعتقد بالنسبة لهذه المسألة؟ إذا كان لديك فصل تدرس له اليوم، فكيف تعامل مع تدريسك للتلاميذ استراتيجيات التعلم والمذاكرة؟ وإذا قضيت وقتاً ملحوظاً تدرس استراتيجيات التعلم، كيف تدافع عن أفعالك؟

ملخص

* التدريس الجيد يتضمن تدريس التلاميذ كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، أى كيف يحفظون ويتذكرون، وكيف يفكرون، وكيف يشيرون دوافع أنفسهم، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم.

* يقصد باستراتيجيات التعلم والاستراتيجيات المعرفية مساعدة التلاميذ على التعلم معتمدين على أنفسهم، واستراتيجيات التعلم عمليات عقلية وتكتيكات يستخدمها التلاميذ ليسروا التعلم بما فى ذلك استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات الميتامعرفية.

* يقصد باستراتيجيات التعلم والاستراتيجيات المعرفية نفس الشيء أى الخطط العقلية، والتكتيكات التى يستخدمها التلاميذ لتحقيق التعلم.

* إن الهدف الرئيسى للتعليم هو أن ينتج متعلمين ينظمون ذاتهم أى أفراداً يستطيعون أن:

١ - يحددوا بدقة موقفًا معينًا.

٢ - يختاروا استراتيجية تعلم يعالجون بها مشكلة التعلم القائمة.

٣ - يراقبوا فاعلية الاستراتيجية.

٤ - تكون لديهم دافعية كافية ليندمجوا فى موقف التعلم حتى يتم.

* إن الأساس النظرى لاستراتيجيات التعلم والذاكرة مستمد أساساً من النظريات المعرفية فى التعلم ونظرية تجهيز المعلومات. إن هذه النظريات تؤكد على أهمية المعرفة السابقة فى التعلم، وتقسّم المعرفة إلى ثلاث فئات: المعرفة التقريرية، والإجرائية والظرية.

* المعرفة التقريرية: هى معرفة عن شيء مثلاً حقائق ومفاهيم وتعميمات عن الخطاب الجماهيرى، بينما المعرفة الإجرائية هى معرفة كيف تعمل شيئاً (مثلاً إلقاء خطبة) والمعرفة الشرطية هى أن تعرف متى ولماذا تستخدم معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية معينة.

* إن منظور تجهيز المعلومات يعتمد على الكمبيوتر كمثال أو تشبيه ياطر عمل العقل، ويوضح كيف يتم تشفير المعلومات وتخزينها واسترجاعها للاستخدام.

* يتألف نسق الذاكرة من جزئين أساسيين هما: الذاكرة القصيرة المدى حيث يحدث العمل العقلى الشعورى، والذاكرة الطويلة المدى حيث تنظم المعرفة وتخزن أو تحفظ



* تنظم المعرفة فى ذاكرة طويلة المدى وتخزن فى صورة قضايا ومنتجات وشبكات معرفة. وهذه تعمل كمرشحات وغرايل للمعلومات الجديدة، وبالتالي تحدد مدى إمكانية إجابة تعلم المعلومات الجديدة.

* والقضايا وحدات المعرفة التقريرية والمنتجات هى الوحدات الأساسية للمعرفة الإجرائية، وتشير الخطة التصورية schema إلى الشبكة الكلية للبيانات المعرفية التى منها تتكون الذاكرة الطويلة المدى.

بما أن البيئة تتألف من المثيرات، وبما أن الذاكرة القصيرة المدى محدودة، فإن جعل التلاميذ ينتبهون إلى معرفة معينة أمر هام، إذا أريد أن تكون الدروس ناجحة، وتتوافر وسائل كثيرة متنوعة للاستحواذ على الانتباه.

* المنظمات التمهيدية وسيلة تربوية تستخدم لتنشيط الخطط التصورية فى الذاكرة الطويلة المدى، تلك التصورات التى ترتبط بالمعلومات الجديدة التى على التلاميذ تعلمها.

* يمكن تقسيم استراتيجيات التعلم إلى أربع فئات: استراتيجيات السرد، استراتيجيات التفصيل والتوضيح، واستراتيجيات التنظيم، والاستراتيجيات الميتماعرفة.

* وتتألف استراتيجيات السرد الصم أو الحفظ من تكرار المعلومات حرفياً ولفظياً (أرقام التليفون) المرة بعد المرة بحيث يمكن الاحتفاظ بها فى الذاكرة القصيرة المدى مدة تكفى للتعامل معها، وتتألف استراتيجيات التسميع اللفظى المعقدة أو المركبة من إضافة شيء له معنى، إلى ما هو محفوظ آلياً، كربطه بتاريخ ميلاد الفرد، وبإضافة شيء له معنى إلى معلومات محفوظة، ويزداد احتمال تحقيق الحفظ المعقد بتفسير المعلومات فى الذاكرة الطويلة المدى، وأمثلة الأخير تضم، وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة مذكرات فى الهامش.

تساعد استراتيجيات التفصيل والتوضيح عملية تنمية المعنى من المعلومات الجديدة بإضافة تفاصيل وبالبحت عن روابط وعلاقات وتضم استراتيجيات التفصيل والتوضيح الشائعة: المماثلات، مصفوفة أخذ المذكرات، وطريقة PQ4R فى المذاكرة.

* تزيد استراتيجيات التنظيم معنى مواد التعلم الجديدة، بإضفاء بنيات تنظيمية على الأفكار البسيطة المعقدة وتتألف استراتيجيات التنظيم الشائعة من معينات الذاكرة mnemonics، وتلخيص النقاط الأساسية، ورسم الخرائط المفاهيمية.

الاستراتيجية الميتماعرفية تشير إلى تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم على مراقبة عملياتهم المعرفية، وتضم الاستراتيجيات ما بعد المعرفة معرفة الجوانب المعرفية والقدرة على مراقبة أداء الذات المعرفى وضبطه وتقويمه.



* إذا أريد للتلاميذ أن ينجحوا في المدرسة ، من اللازم أن تدرس لهم استراتيجيات التعلم صراحة، وثمة طريقتان أوليان لعمل هذا؛ هما التدريس المباشر والتدريس التبادلي .

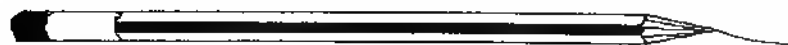
* يفق جزء كبير من وقت التلميذ في المدرسة (قد يبلغ ٥٠٪) في الدرس المستقل . ولدى معظم المدارس سياسات تتطلب من المعلمين أن يكلّفوا التلاميذ بواجبات مدرسية على أساس منتظم. والعمل المستقل أو الدرس والمذاكرة المستقلة التي تتم في الصف الدراسي يطلق عليها عمل المقاعد seatwork، بينما المذاكرة التي تتم في قاعات المذاكرة أو في البيت يطلق عليها واجب منزلي أو واجب مدرسي Homework .

* تتوافر إرشادات وتوجيهات تساعد المعلمين على جعل العمل التعليمي المدرسي والواجب المنزلي فعالاً، بصفة عامة، والعمل على المقاعد الدراسية أكثر فاعلية إذا أتاح الممارسة والتدرب على المادة التي سبق عرضها مقارنة بتعلم مواد جديدة .

* إن نتائج استخدام الواجبات الدراسية المنزلية مختلفة، فقد اتضح بالبحث أن الواجب المنزلي يكون أكثر فاعلية مع التلاميذ الأكبر وأقل فاعلية مع التلاميذ الأصغر، وأنه كما هو الحال مع العمل على مقاعد الدراسة، يكون الواجب المنزلي أقوى فاعلية، حين يكون امتداداً للممارسة وليس شكلاً من أشكال التعليم الجديد. وينبغي أن يكلف التلاميذ بواجب منزلي يستطيعون أدائه بنجاح، وينبغي أن يصحح الواجب المنزلي مباشرة وأن يعاد إلى التلاميذ مع تغذية راجعة .

* ومن المبادئ الهامة التي تتبع مع جميع أنواع التعيينات، أن تكون هذه التعيينات واضحة وذات معنى، وأن تتنوع، وأن يكون ثمة انتباه دقيق لمستوى صعوبة التعيين، ومراقبة عمل التلميذ .

* ينبغي أن يتألف تقويم استراتيجيات التعلم من مراجعة مدى حيازة التلميذ للمعرفة التفريرية، والإجرائية، والشرطية، وكثيراً ما يكون في الإمكان تقويم المعرفة التفريرية والمعرفة الإجرائية، باستخدام اختبارات الورق والقلم، بينما يمكن تقويم المعرفة الإجرائية على أفضل نحو باستخدام اختبارات أداء من نوع أو آخر .



معين التعلم رقم ٦,١

ملاحظة تدريس استراتيجيات التعلم:

الغرض : تقترح البحوث أن كثيراً من المعلمين يندر أن يقضوا وقتاً كافياً في تدريسهم للتلاميذ كيف يتعلمون. إن هذا المعين يتيح لك أن تقوم ببحثك أنت عن مقدار تدريس المعلمين لاستراتيجيات التعلم.

توجيهات : تابع معلماً على الأقل نصف يوم دراسي (ويفضل متابعة معلمين اثنين) ضع علامة (✓) كلما لاحظت أحد الأنشطة المثبتة فيما يأتي، وكذلك سجل في الفراغ المتوافر مقدار الوقت الذي قضاه المعلم في ذلك النشاط، واكتب أي ملاحظات أخرى لك عن النشاط.

استراتيجية التعلم	لوحظت	الوقت	التعليق
تدريس التلاميذ كيفية استخدام المعين الآتي في التعلم:			
وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية
ملاحظات في الهامش
أخذ مذكرات
التجزيل chunking
استخدام لفظة أوائلية
طريقة الكلمة الرابطة
طريقة PQ4R في المذاكرة
يختصر ويلخص العناصر
إعداد خريطة للمفاهيم
الاستراتيجيات الميتماعرفية



معين التعلم ٦,٢

تمرين على عمل خريطة للمفاهيم

الغرض : إن عمل خريطة مفاهيمية يمكن أن يكون مفيداً في تدريسك، كما أنه نافع في مساعدة التلاميذ على فهم المواد المركبة أو المعقدة. إن هذا المعين قد طور ليساعدك على فهم إعداد خريطة وذلك بعمل واحدة معتمداً على نفسك لموضوع تختاره.

توجيهات : تخير موضوعاً كالثورة المصرية أو مفهوماً كالبروتون، ضع خريطة مفاهيم للموضوع أو للمفهوم، وقد ترغب في استخدام الخطوات الآتية :

الخطوة (١) : اكتب الموضوع أو الكلمة أو الكلمات الدالة على المفهوم في دائرة في مركز الجزء الأخير من هذه الصفحة.

الخطوة (٢) : فكر في جميع الموضوعات الفرعية والخصائص وعلاقتها بالموضوع أو الفكرة الرئيسية وعلاقتها الواحد بالآخر، اكتب هذه الكلمات في دوائر أو صناديق.

الخطوة (٣) : ارسم خطوطاً تتفرع من المحور وتربطه بالموضوعات الفرعية الأساسية وبالخصائص الهامة أو الحاسمة.

الخطوة (٤) : ارسم خطوطاً تربط الفروع أو البدائل المختلفة معاً لتبرز العلاقات بينها.

فيما يلي خريقتي عن الموضوع أو المفهوم : (بعد المدرس الخريطة المفاهيمية للموضوع).



بورقزوليو (ملف الأداءات)

الغرض : إن هذا التمرين يتيح لك الفرصة للتخطيط للدرس عن استراتيجيات التعلم وتدريبه ونقده ، وأن تصيف نتائج أو نواتج عملك إلى ملف أدائك .

التوجيهات : استخدم التابع الآتى : تخطيط درس استراتيجيات التعلم وتدريبه ونقده .

١ - باستخدام صيغة خطة الدرس التى أوصى باستخدامها فى دروس التعليم المباشر فى الفصل الأول ، ضع خطة لثلاثة دروس يستغرق كل منها ٤٥ دقيقة تدرس فى ثلاثة أيام (درس كل يوم) تناول تعلم الاستراتيجيات التى وصفت فى هذا الفصل ، راجع الأمثلة التى وردت فى الفصل لتساعدك فى تفكيرك وتحضيرك ، وتأكد أنك توصلت إلى وسيلة لقياس كفاءة التلميذ فى الاستراتيجية .

٢ - درّس درسك لمجموعة من التلاميذ ، وقد يكون التدريس لصف بأكمله ، أو لمجموعة صغيرة ، أو لتلميذ أو تلميذين ، واطلب من زميل لك فى الصف إذا كان ذلك ممكنًا أن يصور درسك من البداية إلى النهاية على شريط فيديو .

٣ - فى نهاية الدرس ، اطلب من التلاميذ أن يدلوا بأفكارهم عن الدرس وتعليقاتهم ، هل يعتقدون أن استراتيجية التعلم التى درستها لهم ستكون مفيدة فى التعلم فى المستقبل وفى المذاكرة؟ لماذا ستكون مفيدة؟ أو لماذا لن تكون كذلك؟

٤ - باستخدام شريط الفيديو ، وتعليقات التلميذ أو التلاميذ اكتب صفحة أو صفحتين نقدًا لدرسك ، ما مدى إجادتك فى تدريسه؟ ماذا كانت نواحي قوة الدرس؟ وماذا كانت نواحي ضعفه؟ كيف تنفخ الدرس فى المرة القادمة حين تدرسه؟

٥ - ضع ما يأتى فى ملف أدائك تحت عنوان «استخدام استراتيجيات التعلم» .

* مناقشة موجزة لأرائك عن أهمية تعلم الاستراتيجيات .

* خطة درسك .

* المواد البصرية التى تصور تدريس درسك (شريط فيديو أو صور ثابتة) .

* أمثلة من عمل التلميذ أو التلاميذ تظهر كفاءتهم .

* نقدك .



المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر، مهارات طالب الجامعة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٢ .
- 2 - Anderson, L. M. (1985). What are students doing when they do all that seatwork? In G. Fisher & D. Berliner (Eds.) *Perspective on instructional time*. New York: Longman.
- 3 - Atkinson, R. C. (1975) . Mnemotechnics in second-learning. *American Psychologist*, 30, 821 - 828.
- 4 - Ausubel, D. P. (1960) . The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material,. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267 - 272.
- 5 - Brown , A. , E. , & Evertson, C. (1974) . *Process - product correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study : Final report*. Austin, Tex. : University of Texas R. & D. Center for Teacher Education.
- 6 - Brown, A., & Palincsar, A. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies*. Technical Report no. 334 Champaign- Urbana, Ill, : University of Illinois.
- 7 - Cooper, H. (1989) . *Homework*, New York: Longman.
- 8 - Cooper, J. D. (1993) . *Literacy: Helping children construct meaning* (2d ed.) Boston. Houghton Mifflin.



- 9 - Doctorow , M., Wittrock, M. C., & Marks, C. (1978) . Generative processes in resading comprehension. *Journal of Educa al Psychology*, 70, 109 - 118.
- 10 - Fisher, C., Filby, N., Marliave, R., Cahen L., Dishaw, M., Moore, J., & Berliner, D. (1978) . *Teaching behavior, academic learning time and student achievement: Final report of phase III - B, beginning teacher avaluation study*. San Francisco: Far West Ladoratory.
- 11 - Flavel, J. H. (1985). *Cognitive development* (2d ed.). Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- 12 - Gagne, R. M. (1985) . *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). NewYork: Holt, Rinehart & Winston.
- 13 - Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1991) . *Teaching students ways to remember*, Cambridge, Mass. : Brookline Books.
- 14 - Mayer, R. E. (1984) . Aids to prose comprehension. *Education Psy-chologist*. 19, 30-42.
- 15 - Mc Whorter, K. T. (1992) . *Study and thinking skills in college* (2d ed.). NewYork: Harper Collins.
- 16 - Meyer, B. J. , Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980) . Use of top-level structure in text: Key for reading comperhension of ni nth-graders. *Reading Research Quarterly*, 15, 72 - 103.
- 17 - Meyer, C. A. (1992) . What is the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49, 39-40.



- 18 Moely et al. (1986) . How do teachers teach mamory skills? In J. Levin & M. Pressley (ed.). *Educational Psychologist*, 21 (special issue).
- 19 - Norman, D. A. (1980) . Cognitive engineering and education, In D. T. Tuma & F. Rrif (eds.). *Problem solving and education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- 20 - Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984) . Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1. 117-175.
- 21 - Palincsar, A., & Brown, A. (1989) , Instrucation for self- regulated reading , In I. Resnick & L. Klopfer (eds.), *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research*, Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 22 - Paris, S. G., Lipson , M. Y., & Wixson , K. K. (1983) . Becoming a strategic reader, *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293 - 316.
- 23 - Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (1986) . *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (3d ed.). New-York: Longman.
- 24 - Pramling, I. (1988). Developing young children`s thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 266-278.
- 25 - Pressley, M. et al. (1989) . The challenges of classroom strategy instruction, *Elementary School Journal*, 89 , 301-342.



- 26 - Pressley , M. et al . (1990) . *Cognitive strategy instruction*. Cambridge, Mass, : Brookline Books.
- 27 - Pressley, M. et al . (1991) . *Cognitive instruction that really improves children`s academic performance*. Cambridge, Mass: Brookline Books.
- 28 - Robinson, F. P. (1961). *Effective study*, NewYowk: Harper & Row.
- 29 - Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986) . Teaching functions. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3d ed.). NewYork: Macmillan.
- 30 - Thomas, E. L. , & Robinson. H. A. , (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*, Boston: Allyn & Bacon.
- 32 - Weinstein, C. F. , & Meyer, R. F. (1986). *The teaching of learning stratgies*, In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of research* (3d ed.). NewYork: Macmikllan.
- 33 - Wittrock, M. C. (ed.). (1986) . *Handbook of research on teaching* (3d ed.). NewYork: Macmillan.





الفصل السابع

التدريس للتفكير

بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن :

١ - توضح المقصود بما يأتي :

- أ - المقارنة .
- ب - التلخيص .
- ج - الملاحظة .
- د - التصنيف .
- هـ - التفسير .
- و - النقد .
- ز - البحث عن المسلّمات .
- ح - التخيل .
- ط - جمع البيانات وتنظيمها .
- ي - فرض الفروض .

ك - تطبيق المبادئ على المواقف .- ل - تصميم المشروعات والبحوث .

٢ - تبين بالأمثلة نوعية التلاميذ بالتعبيرات المتطرفة، والعبارات القيمة وأهمية العزوة في تنمية مهارات التفكير مع التمثيل.

٣ - تشرح النواحي الآتية التي تدل على قصور الخبرة في التفكير كمهارة أي :

- أ - الاندفاع .
- ب - عدم القدرة على التركيز .
- ج - جمود السلوك .
- د - عدم إرادة التفكير .

٤ - تشرح كيف يهيئ المدرس التلاميذ لعمليات التفكير.

٥ - تبين بالأمثلة كيف تنمي عند التلاميذ هذه المهارات (١٢ مهارة) في المواد الدراسية الآتية :

- أ - الفنون اللغوية .
- ب - المواد الاجتماعية .
- ج - العلوم .
- د - الرياضيات .

يحتمل أن يتفق معظم الناس على أن التفكير هدف هام من أهداف التعلم وأن على المدارس أن تبذل كل ما تستطيع من جهد لتوفير الفرص لممارسته .

والسؤال هو: كيف السبيل إلى ذلك؟ وما هي بعض الطرق التي يستخدمها المدرسون المحترفون في القيام بهذا العمل؟ وما هي أنواع التيسيرات والأنشطة الصفية التي تؤكد على التفكير؟ وكثير من المقترحات التالية ليست جديدة كلية على المدرسين في كل مكان، وقد يكون تنظيمها وبلورتها مما يساعد على تعليمها، ويستطيع المدرسون أن يستخدموا العناوين الفرعية التالية كقائمة مراجعة ليراقبوا تدريسهم، ففي نهاية الفترة الصباحية، ثم في نهاية اليوم الدراسي قد ينظر المدرس إلى هذه القائمة ويسأل نفسه إلى أي حد مارس أيًا من هذه المقترحات الواردة في القائمة، ولا يعني هذا العرض أن القائمة كاملة، ولا يعني أيضًا أنه في كل صباح أو مساء ينبغي أن يمارس التلاميذ بعض هذه الأنشطة، والقائمة توجيهية وليست شاملة غير أنها - على أية حال - تضم كثيرًا من الأفكار التي يشجع استخدامها والتي تؤكد على التفكير.

المقارنة:

حين نطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين الأشياء، فإننا نضعهم في موقف يتطلب تفكيرًا، ويتاح للتلاميذ الفرصة لملاحظة نواحي الفروق ونواحي التشابه في دنيا الواقع أو عند التأمل، إنهم يفحصون شيئين أو أكثر أو فكرتين أو أكثر، أو عمليتين أو أكثر، بقصد إدراك العلاقات بين الواحد أو الواحدة والآخر أو الأخرى، إنهم يبحثون عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، إنهم يلاحظون ما هو موجود في شيء وليس موجودًا في الآخر، وما سوف يرونه ويعبرون عنه كثيرًا ما يعتمد على الأغراض التي يستهدفها التعيين أو النشاط التعليمي، ومع تغير الأغراض التي يستهدفها التعيين أو النشاط التعليمي، ومع تغير الأغراض والأهداف، من المحتمل جدًا أن تتباين التقارير التي تقدم شفاهة أو تحريرًا عن المقارنات.

وقد تنفوت المقارنة تفاوتًا كبيرًا من حيث الصعوبة، ومن حيث مجالها ومداها، ومن المقارنة بين عديدين صحيحين إلى المقارنة بين الموسيقى الحديثة والفن الحديث، ومن المقارنة بين قطعتين من النقود إلى مقارنة بين فلسفتين، وقد يطلب من طالب في المرحلة الثانوية أن يقارن بين مسرحيات توفيق الحكيم الأولى، ومسرحياته الأخيرة، أو بين شعر صلاح عبد الصبور، وشعر نازك الملائكة، وقد يطلب المدرس من تلامذته في الرياضيات أن يقارنوا بين برهاتين، وفي العلوم قد يطلب منهم المقارنة بين تجربتين وفي اللغات الأجنبية قد يطلب منهم المقارنة بين ترجمتين أو أسلوبين في الأدب، وكل



موضوع أو مادة دراسية مجال خصص للقيام بأنشطة المقارنة هذه، والإمكانيات المتاحة وعظيمة في جميع المستويات الدراسية من رياض الأطفال حتى الجامعة.

وإذا كلف الصف كله بالقيام بنفس التعيين أو الواجب، قد يكون من المشوق أحياناً المقارنة بين المقارنات التي قام بها التلاميذ، ويستطيع التلاميذ أن يتعلموا الواحد من الآخر، عندما يرون نواحي التشابه ونواحي الاختلاف التي أغفلوها، فسقد ترداد حساسيتهم ووعيهم.

إن عملية المقارنة تتطلب وتتضمن التجريد والإمساك بهذا التجريد في العقل مع الانتباه إلى الشئتين موضع المقارنة، وإذا تم القيام بهذا العمل على نحو سطحي، ويقصد أدائه والانتهاء من هذا الواجب الثقيل، يمكن أن تكون الدروس مملة وروتينية، وعادية، غير أنه إذا وجد غرض حقيقي في التحليل، وتوافر دافع حقيقي للبحث عن الشبه والمختلف، فإن هذا الاستقصاء يصبح مشوقاً ومثيراً لكل من المدرسين والتلاميذ، وينبغي أن نلاحظ أن المقارنات حتى بين الأشياء النافهة يحتمل أن تزيد من الدافعية، ومن تعلم المحتوى عن التعيينات التي تؤكد على الاسترجاع وحده، وباعتبار المقارنة عنصراً في قائمة المراجعة، فقد يسأل المدرس نفسه، هل طلبت من تلاميذي القيام بمقارنات ذات مغزى في الأيام القليلة الماضية؟

التلخيص

إذا طلب منك الآن أن تلخص هذا الفصل، فسوف توافق على أن التلخيص يتطلب تفكيراً، وفكرة التلخيص هو أن تكتب أو تقول بإيجاز، أو في صيغة مكشفة جوهر ما تم عرضه، إنه إعادة صياغة لزبدة الموضوع، أو أفكاره الكبيرة، أو الأساسية، وهناك شرط أو مقتضى وهو ألا تحذف النقاط الهامة.

ولكى تقوم بهذا فإن المرء يبدأ في تأمل الخبرة، ثم يفكر مرة أخرى فيما مضى، ويمكن أن يتم هذا بطرق كثيرة، ومن الممكن أن تتذكر على أساس التسلسل الزمني: ما الذي جاء أولاً، وثانياً، وثالثاً، وهلم جرا. وقد يبدأ الفرد بحصر الأفكار الكبيرة ثم يعبر عن كل منها، وقد يلخص المرء مناقشة بيان أي الأفراد يدافع عن وجهة نظر معينة أو أخرى ولا توجد طريقة واحدة للتلخيص، وقد يقوم التلاميذ المختلفون بنفس المهمة بطرق مختلفة.

وحين يطلب من التلاميذ أن يصفوا زيارة ميدانية أو رحلة قاموا بها، أو يقدموا تقريراً عن برنامج تليفزيوني، أو يقدموا فكرة عن قصة، أو كتاب، وحين يطلب منهم أن يحكوا بإيجاز عن خبراتهم في حفل موسيقي، فإن هذه كلها فرص تتيح لهم أن يتواصلوا مع الآخرين في صيغة ملخصة.



ويدو أن بعض التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة فى القيام بهذا النوع من التعيينات أو الواجبات، ويحتاجون إلى مساعدة، وهذا يتم أحياناً بأن يبين لهم كيف يصور مخططاً to outline لما يقولونه أو يكتبونه، ويتجه التأكيد إلى أن يسجل الفرد الأفكار الكبيرة. والمفاهيم الهامة، ثم بعد ذلك يتحدث عن كل منها، وقد تتألف السقفرة الأخيرة من إعادة التعبير عن الأفكار الأساسية.

وكثيراً ما تتاح الفرصة للجمع بين عمليتى التلخيص والمقارنة، ويتم القيام بالأخيرة على أساس سلسلة من النقاط المحددة specifics، وقد يطلب من التلاميذ أن يلخصوا ما قيل عن نواحي التشابه ونواحي الاختلاف، والتدريب على الحساسية إزاء ما يترابط، وما يتعلق بالموضوع وما لا يتعلق به، وما له أهمية ومغزى أكبر، وما له مغزى أقل يسهم فى تنمية القدرة على التمييز وهى عملية بطيئة، ولكن المدرسين يستطيعون أن يبذلوا جهوداً يومية لكى يسهموا فى نمو الطفل فى هذا المجال.

الملاحظة

وراء تعيين الملاحظة، توجد فكرة المشاهدة والإدراك. . ونحن عادة ننتبه ونشاهد على نحو وثيق لتحقيق غرض. إتنا مندمجون فى شىء ولدينا سبب وجيه أو جيد لملاحظته بعناية، وفى بعض الأحيان نركز على التفاصيل، وفى البعض الآخر على الجوهر، أو على الإجراءات، وأحياناً نركز عليهما معاً، وأحياناً نهتم بدقة الملاحظة بشدة وأحياناً نقوم بهذا على نحو تقريبي.

وحين يطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين شيئين من أى نوع فإن الملاحظة متضمنة ومتطلبية، ويمكن أن تتركز الملاحظات على حدث أو واقعة. فقد يلاحظ الفرد تجربة أو معرضاً فنياً، أو مثلاً يقوم بعمله، أو أمّا تخبز كعكة، وقد يلاحظ المرء تلميذاً آخر يحل مشكلة، أو يمضى إلى النافذة ويطل منها، ويصف ما يرى، وقد يلاحظ الفرد حيوانات وهى تلعب، أو متحف الأسماك، أو المتحف الزراعى، وقد يلاحظ الفرد عروضاً وبيانات وقد يمضى إلى صف دراسى آخر ويقوم بملاحظته، وقد يلاحظ أساليب العوم، وركل الكرة، والرسم، ورمى الكرة، والنسج، وهناك فرص لا حصر لها لملاحظة ما يجرى فى العالم من حولنا.

هل تدرس للتلاميذ لكى يستخدموا عيونهم وأذانهم؟ . . وهل يستخدمون جميع حواسهم وهم ينمون فى مدارسنا؟ . . هل من الأمور الهامة أن تتاح لهم الفرص ليراجعوا دقة ما يرون وما يسمعون وما يشمون وما يتذوقون، وما يحسونه، أو يشعرون به، ومدى شموليته؟ إن الملاحظة تعنى اكتشاف المعلومات، وهى جزء من الاستحانة على نحو له معنى للعالم، ونحن نشارك ملاحظتنا مع الآخرين، نلاحظ النقاط العمياء عدا، وتلك التى توجد عند الآخرين، ونعلم أن نرى، وأن نلاحظ ما لم

ندركه من قبل، ونسمى التمييز، ومن الأمور الهامة جداً أنه ينبغي أن نتاح لنا الفرص لننمو في هذا المجال، إنه يؤدي إلى النضج.

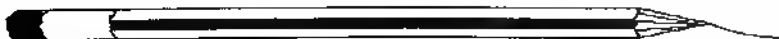
وينبغي أن نتأكد من أن الملاحظات لها قيمتها، ولا ينبغي على الإطلاق أن تكلف التلاميذ بها لمجرد إشغال وقتهم، وينبغي أن تكون هناك أسباب هامة للقيام بهذا التعيين أو الواجب: فقد يكون هناك نقاط هامة لتلاحظ، في أوقات معينة، وفي معظم المناسبات، ينبغي أن تكون هناك فرص للمشاركة في الملاحظات التي تتم، وينبغي أن يكون الفرد حريصاً على ألا يلح كثيراً بقوله: «ماذا لاحظت غير ذلك؟» أو إلى جانب ذلك؟ ما الذي لاحظته ولم تذكره؟». وإذا وجدت فترة صمت طويلة، قد يسأل المدرس التلميذ إذا كان هناك شيء يضيفه لملاحظته، أو قد يلخص ما قيل ويسأل إن كان التلميذ يريد أن يضيف إليه، وإذا كان الغرض من الملاحظة واضحاً، فإنه يقل تعرض الأطفال لحشو تقاريرهم بتفاصيل غير ذات علاقة بالموضوع.

وفكرة كتابة الفرد لمذكرات عن ملاحظاته وعمل مخطط موجز من هذه الملاحظات ثم التلخيص طريقة شائعة تتضمن: المقارنة والتلخيص والملاحظة، وهذه العمليات الثلاث تحدث معاً على نحو طبيعي، وهناك نظام وضبط في الملاحظة، وكذلك في المقارنة والتلخيص، وهذا النظام والضبط من أغراض هذا النشاط، وينبغي أن توجه ملاحظتنا بأهدافها وأغراضها، وهذا لا يعني أنه ينبغي وزن وتمحيص أسباب إدراجها.

أي ينبغي أن نكلف التلاميذ بتعيينات عن الملاحظات، إذا كنت تؤكد على التفكير؟ أي ينبغي أن تكون الملاحظة عنصراً أو بنداً في قائمة مراجعة تدريسك؟ تأمل في الأنشطة الصفية التي شاركت فيها في الأيام القليلة الماضية، واسأل نفسك هل أتحت لتلاميذك الفرصة ليقارنوا ويلخصوا ويلاحظوا؟

التصنيف

حين نصنف الأشياء فإننا نضعها في مجموعات أو فئات وفقاً لمبدأ معين لدينا في عقلنا يكون أساساً للتصنيف، فإذا طلب منا أن نصنف مجموعة من الأشياء أو الأفكار فإننا نبدأ بفحصها، وحين نرى خصائص معينة مشتركة تجمع بينها، نبدأ بوضع هذه الأشياء أو الأفكار معاً ونستمر في ذلك، حتى يتوافر لدينا عدد من الفئات أو المجموعات، وإذا بدت بقية الأشياء أو الأفكار غير قابلة للتصنيف وفقاً للنظام الذي نستخدمه فإننا قد نتبين أن علينا أن نستخدم نظاماً مختلفاً حتى يتم تصنيف هذه البواقي، أو قد نوضع في فئة يطلق عليها متفرقات.



ويتعرض الأطفال فى مرحلة مبكرة جدًا من حياتهم لنظم للتصنيف، فآدوات المطبخ تصنف فى فئات وتحفظ فى أدرآج وعلى أرفف وفى دواليب بنظام معين فالأطبآق معآ، والآكواب معآ، والفنآجين والملاعق والآشوك والسكآكين. . إلخ، والغرف فى البيت لها مسميات ووظائف مختلفة، غرف الجلوس، وعرف النوم، والمطبخ، ودورات المياه. . إلخ، والملابس لها تصنيفها: ملابس للخروج، وملابس للآلآب الرياضية، وملابس للعمل. . إلخ ملابس للصيف وملابس للشتآ. وفكرة ما يخصصى وما يخصصك تصنيف بسيط ثنائى والتصنيف يصعب أحيانآ تدريسه

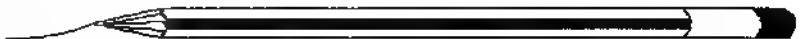
ويتآح للآطفال فى رياض الآطفال وفى الصف الأول الابتدائى فرص للعمل بالمكعبات، والأوراق، والخرز، بمختلف أحجامه وأشكاله وألوانه، وحين نشاهد الآطفال وهم يعملون ويلعبون نرى استخدامهم لخطط تصنيفية مختلفة، وفى السنوات اللاحقة من التمدرس يتآح للآطفال فرص أقل لكى يضعوا أنظمة تصنيف خاصة بهم؛ لأن الكتاب المدرسى عادة ما يحدد هذه الفئات وعلى التلاميذ تعلمها.

وفى السنوات المبكرة يزود المدرسون أحيانآ التلاميذ بأسماء الفئات أو المجموعات، ويقوم الآطفال بجمع الأشياء أو الكلمات التى تتوزع فى هذه الفئات وفق نظام تصنيفى معين، وأحيانآ يزود الآطفال بمجموعات الأشياء، ويطلب من بعضهم أن يقسموها فى مجموعات أوفئات، وهنا مرة أخرى يتبادل الآطفال أفكارهم عن المجموعات ويتعلمون الواحد من الآخر، إنهم يرون طرقآ جديدة ومختلفة، لتناول البيانات والمعطيات التى زدودوا بها.

ويمكن تنمية متطلبات نظام التصنيف فى المدرسة الإعدادية والثانوية بحيث يصبح التوصل إلى نظام للتصنيف أكثر دقة وصرامة. إن رؤية ما ينتمى إلى فئة وما يخرج منها، والتفكير فى عناوين محتملة للمجموعات، وتجريب الأشياء واستبعادها حين لا تتلاءم مع الفئة، هذه كلها تمرينات غرضية .

إن التصنيف يعنى تحقيق النظام والترتيب وإضفاء على الوجود، إنه إسهام فى معنى الخبرة وهو يتطلب ويتضمن التحليل والتركيب. إنه يشجع الآطفال على خلق نظام وترتيب فى عالمهم، وأن يفكروا على نحو مستقل، وأن يتوصلوا إلى النتائج، إنها خبرة يمكن أن تسهم فى انفتاح الشباب.

وهناك فرص كثيرة للتصنيف فى جميع مستويات التعليم العام وسوف يستخدم المدرسون ذرو البصيرة هذه القائمة (قائمة عمليات التفكير) كأداة توجيه، وسرعان ما



سوف يدركون أن المنهج التعليمي يتيح فرصاً كثيرة لتوفير هذا النوع من الخبرة، وهناك اتفاق على أن هذا النوع من التمرين ينبغي أن يتضمن في برنامج يؤكد على أهميته التفكير، هل يتاح لتلاميذك خبرات الملاحظة والتلخيص والمقارنة والتصنيف.

التفسير

حين نفسر خبرة فإننا نشرح معناها بالنسبة لنا، فالتفسير هو عملية وضع معنى في حيرتنا واستخراج معنى منها، وإذا سئلتنا كيف نتوصل إلى معنى من خبرتنا، ربما نقدم تفاصيل داعمة دفاعاً عن تفسيرنا، وقد نعرض على التلاميذ رسوماً بيانية، وجداول ولوحات بيانية، وصوراً، وصوراً كاريكاتورية، وصوراً متحركة، وخرائط وتقارير وقصائد، وحين يسألون: «ما المعنى الذي تتوصلون إليه من هذه الخبرة؟» فإنما يطلب منهم تفسيرها، والمعاني هي نواتج صولات وجولات. إنها تفسيرنا لهذه الجولات، ولعقد المقارنات والملخصات، ولربط السمكافات والعقوبات بالسلوك، وحشما يوجد رد فعل للخبرة يصبح في الإمكان مراجعة استدلال الفرد واستنتاجه على ضوء الحقائق لنرى ما إذا كانت البيانات تدعم التفسير وتسانده.

وكثير من الاستنتاجات تتطلب حيثيات، ونحن نرفض المعنى بكلمات مثل: يحتمل، ربما، ويدو، وكلمات أخرى ذات معنى قريب من هذا، وفي بعض الأحيان يكون الاستنتاج موثقاً به بدرجة أكبر، وتنقل لغتنا هذه الدرجة من الاقتناع وفي أحيان أخرى، لا نتوصل إلى معنى واضح يمكن عزوه أو استخلاصه من خبرة، وفي ظل هذه الظروف نبين أن البيانات أو المعطيات محدودة جداً.

وهناك ميل عند الشباب (وعند الكبار أيضاً) إلى التعميم على أساس شواهد وأدلة غير كافية، وهناك ميل أيضاً إلى أن تخلع على بيانات أو معطيات معينة، مصداقية وتمثيلاً لا تستحقه؛ لأن هذه الخصائص تكون موضع شك، ويستخدم الأطفال أحياناً مماثلات غير مسوغة وتشبيهات، أو مجازات واستعارات غير مبررة، وأحياناً يقومون بإسقاطات على المستقبل، وكثيراً ما يعززون معاني للكلمات باقتناع لا تساندها المعطيات والبيانات.

وأحياناً حين نفسر، نصف أولاً ثم نشرح المعنى الذي تلقيناه، وكثيراً ما نفصل تفسيراتنا ونميز فيها بين ما نحن متأكدين منه على نحو معقول وما نعتقد في احتمال صدقه، وبين تلك التي نرى على أنها تخمينات - رأى معاني ممكنة ولكنها تتعدى الحقائق المتوافرة.



ويستخدم بعض المدرسين مقالات تستند إلى بيانات محددة وقد استبعدت منها نتائج المؤلف واستخلاصاته، ثم يطلب من التلاميذ أن يحددوا المعاني التي يدركونها في البيانات، ثم بعد ذلك يزود المدرس التلاميذ باستنتاجات المؤلف، وتتاح للتلاميذ عندئذ الفرصة للمقارنة بين تفسيراتهم وتفسيرات المؤلف، ويبدأون من رؤية حدود المعاني التي يمكن استخلاصها من مجموعة معينة من الحقائق، وهذا تدريب جيد للإعداد لحياة تقوم على الفهم، حياة ذكية. إن هذا يدرينا ويزيدنا انضباطاً ويزيد من احترامنا للحقائق والحاجة إليها.

وفي هذا المجال قد يكون مما تجدر ملاحظته أن يدرس الأطفال في عدد من الخبرات المدرسية بحيث يحترمون الحقائق والحاجة إليها، وفي بعض مختبرات العلوم، يقوم التلاميذ بتجارب محددة، وإذا لم تتفق نتائجها مع الإجابة الواردة في دليل المعلم أو المختبر، فإن عليهم أن يغيروا ما اكتشفوه، ولقد تعلم التلاميذ أنه يتوقع منهم أن يتوصلوا إلى إجابات تشبه جداً تلك التي وردت في دليل المعلم، وبعبارة أخرى فإنهم يميلون إلى أن يحترموا احتراماً قليلاً ما رأوه بأنفسهم وما قاسوه وما وزنوه، وحقيقة الفرق أو عدم الاتفاق مع دليل المعلم أو مع الكتاب المدرسي يهين المسرح لمزيد من التفكير، ولكنه في حالات كثيرة لا يفسر على هذا النحو.

ومعظم الكتب الدراسية بالية، وفي حاجة إلى أن تستكمل بمواد صادقة معاصرة، والشواهد التي تتصل بالبيئة المحلية ودخلها، وإنفاقها وإنتاجها، وما تصدره وتستورده، والاتجاهات السكانية فيها وميزانياتها للعمل الخيري ونموها وانحطاطها - كل هذه بل وأكثر من ذلك إمكانيات تتيح للتلاميذ التدريب على التفسير، ومع تفاعل التلاميذ مع بيانات من هذا النوع، يكتسبون حقائق قد تكون ذات أهمية عظيمة لحياتهم ولحياة المجتمع المحلي.

إن تراكم المعنى في الحياة يضيف إلى خصوصيتها، وأن نطلب من التلاميذ تفسير توافه. معناه أننا ندفعهم إلى القيام بتدريبات روتينية بدلاً من أن تتيح لهم فرصة لتنظيم تفكيرهم، وأن يضيعوا مغزى هذه العملية التفكيرية، وفي ظل مدرس صبور كفء حسن إعداده، يصبح تعلم كيف تفسر خبرات الحياة علامة هامة من علامات الطريق إلى الضجج، وقد نسأل أنفسنا عن مدى كثرة أو قلة الفرص التي نتيحها لتلاميذنا لتفسير بيانات لها مغزاها.



حين نقد، فإننا تصدر أحكاماً، نحلل، ونقوم ونحن نقوم بهذا على أساس بعض المعايير المتضمنة في تعبيراتنا، أو في ضوء معايير صريحة، والنقد ليس مسألة البحث عن الأخطاء ونواحي القصور أو أنه نوع من الرقابة، إنه يتضمن ويتطلب فحصاً ناقداً لخصائص وضوح الدرس، إنه تحديد لعناصر الجدارة والقيمة وكذلك بيان بنواحي القصور والعيوب، ويتوافر لدينا عادة أساس لأى انتقادات نقوم بها، ويمثل هذا الأساس المعايير التى نحكم بواسطتها، وحيث لا يتوافر لنا أساس للحكم أو يكون الأساس واهناً فإن نقدنا يكون ضعيفاً.

والتلاميذ يحبون النقد، ويحبون أن يسألوا عن آرائهم وأحكامهم وعن تقويمهم للأشياء والعمليات وعمل الناس، وكثيراً ما يقدرون على نقد الفصوص وبرامج التلفزيون، ولديهم خلفية لنقد الأفلام السينمائية وبرامج الإذاعة وغيرها، وقد ينقدون ما ينشر من مقالات وأعمدة عن الأحداث الرياضية، والخطابات التى ترسل إلى الناشرين أو المقالات الافتتاحية فى الصحيفة، وكثيراً ما يتوافر لديهم أحكام وآراء عن الأحداث السياسية والاجتماعية والعلمية.

وحين يصوغ التلاميذ انتقاداتهم، فإن المطلوب أن نسألهم عن الشاهد الذى يدعم ما يقولونه من أحكام وتعليقات، وأن يبحثوا عن المعايير التى يستخدمها الناقد وأن يقارنوا بينها وبين المعايير البديلة التى يمكن تطبيقها، ومن الأمور الإيجابية تقبل انتقادات التلاميذ، وأن نشجعهم على التأمل، والتفكير فيها، وأن نفحص التعليقات الناقدة التى أدلوا بها، وينبغى أن يسمع الأطفال كما ينبغى أن يروا، ويمكن أن نفيد كثيراً بالإصغاء إلى انتقاداتهم، وفى علاقتنا بالشباب والصغار ينبغى أن ننقل إليهم انطباعاتنا باحترامنا لهم، وهذا يتضمن اعترافاً بحقوقهم فى النقد، وحقوقهم فى المشاركة فى صيانة القيم التى سوف توجه حياتهم.

ولقد بذل قدر من الجهد فى توجيه التلاميذ للقيام بفحص شامل للموضوع؛ موضوع الدرس، ولا ينبغى أن نقود التلاميذ إلى البحث عن الأخطاء على نحو لا يميز كما لو أن هذه هى عملية النقد، والأمر ليس أننا نسعى للتوصل إلى توازن بين النواحي الإيجابية والنواحي السلبية - المزايا والعيوب - إنه البحث عن الخصائص الحاضرة الماثلة وهذا البحث ينبغى أن يضم الجيد والقمة والمتوسط، وكذلك الضعيف والذى ليس له قيمة.

وإذا تضمنت قائمتك هذه العملية من عمليات التفكير، وإذا كنت ستقوم بنقد كتاب، أو مسرحية، أو تجربة تربوية، كما تراها. - ألا يتضمن هذا ويتطلب تفكيراً؟ هل هو نشاط ينبغى أن يكون ماثلاً بكثرة فى حياة التلاميذ؟ وحيثما يتم القيام به بكثرة،

والقيام به على نحو جيد، فإن التلاميذ يتعلمون أنهم ينبغي أن يتوافر لديهم أساس لما يقولونه، وهم حين يشاركون الآخرين في عمليات النقد، فإنهم يتعلمون أيضاً عن حدود معايير متبينة، ويتعلمون من تقويم زملائهم في الصف لهذه المعايير، ومرة أخرى نجد هنا إسهاماً في تنمية القدرة على التمييز والحكم السليم، وهذا يؤدي بدوره إلى نضج أكبر.

البحث عن المسلّمات أو الافتراضات

في المدرسة الابتدائية لا تستخدم كلمة مسلّمة أو افتراض بكثرة، ولكن الفكرة الأساسية فعالة، والمسلّم أو الافتراض assumption هو ما نسلم به فقد نسلم بأن شيئاً يحتمل أن يكون صادقاً، وأن شيئاً آخر يحتمل أن يكون كاذباً، ونحن نفكر في حقيقة على أنها صادقة وواضحة، ولا يمكن التشكك فيها في سياق معين،، والافتراض من ناحية أخرى قد يكون صادقاً أو كاذباً، ونحن لا نعرف بالتأكيد، ومن ثم نحتاج إلى افتراضه في غيبة الحقائق المساندة، وقد لا تقدر على بحث وفحص الصدق أو الكذب النسبي للتعبير المفترض، وقد يستغرق الأمر وقتاً طويلاً لبحثه، وقد نحتاج إلى التسليم وافتراضه لكي نمضي قدماً بخططنا.

وأبسط مثال يطرأ على ذهن التلميذ الذي ذهب إلى الدكان لشراء قلمين بخمسين قرشاً والسؤال يسأل أو يطرح: ما ثمن كل قلم؟ وإذا حددنا أنفسنا بالأعداد الصحيحة، فإن الجواب يتمثل في رقمين إذا جمعا يصبحان خمسين قرشاً، وإذا كنا نقبل أن ٢٥ قرشاً مناسبة فإننا افترضنا أن القلمين يتكلفان مقداراً من المال متساوياً. إن هذا لم يظهر في صياغة المسألة، وما لم نفترض أو نسلم بمسلّم معين، لا نستطيع التوصل إلى جواب.

في هذا المثال، كما هو الحال في أمثلة كثيرة أخرى نجد المسلّم أو الافتراض ضمناً في الحل، وقد تقول أن سيارة قطعت مائة كيلو متر في ساعتين، فما المسافة التي قطعتها في ساعة واحدة، وما لم نسلم بمسلم التساوي، فإنه من المحال التوصل إلى جواب للسؤال.

وفي كل موقف وحيث نتوصل إلى نتيجة أو استخلاص فإنه يتم التسليم بمسلّم، أو افتراض أو أكثر، قد يكون من الممتع أن نبحث عنه بين الحين والآخر، ونحن حين نشترى أشياء، فإن قرار الشراء يستند إلى حقائق وحاجات ومسلّمات من نوع أو آخر، فقد نصترص أمانة أو إخلاص البائع أو المعلن أو الصانع، وقد نفترض كفاءة وخبرة أولئك الذين ينصحون، وقد نسلم أن استخدامهم لكلمات وتعبيرات معينة هو نفس



الشيء كاستخدامنا لها، وقد نفترض وجود علاقات عملية من نوع أو آخر، وتوجد دائماً مسلمتات متضمنة في عملية اتخاذ القرار، ونستطيع أن نساعد التلاميذ على اكتساب المهارة، والكفاءة في تمييز المسلمتات.

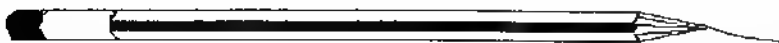
وحيث تصدر أحكاماً ناقدة، هناك عادة معايير قد تم التسليم بها، وحيث نقارن بين شيئين، فإننا نكون قد سلمنا بأنه ينبغي المقارنة بينهما على أساس الخصائص التي اخترناها، وحين نقول أن شيئاً أفضل من آخر لأنه يتكلف أكثر من الآخر، فإننا نسلم بالعلاقة بين الجودة والسعر، وحين نقيس إنجازات التلاميذ التعليمية باحتبارات مقننة قصيرة، فإننا نسلم بعدد من المسلمتات.

ونستطيع في الرياضيات أن ننظر إلى البرهان، وأن نحلل المسلمتات أو الافتراضات التي تستند إليها، ونستطيع أن ننظر إلى الترجمات، ونرى المسلمتات التي يحتمل أن المترجم سلم بها، وتمثل المسلمتات عادة ثغرات أو فجوات فيما يسمى برهاناً، إنها الأشياء التي نسلم بها حين نتقبل النتيجة أو الاستخلاص.

ويعتقد أن شعباً معيناً أو آخر يسهل إقناعه بالدعاية والإعلان والسيطرة على وسائل الإعلام؛ لأنه تنقصه القدرة الناقدة، ويحتمل أن المدارس لو أنفقت وقتاً أطول في البحث الناقد في المسلمتات، فإن التلاميذ سوف ينمون قدرة أكبر على التمييز ومقاومة أكبر للقصايا التي ليس لها سند قوى.

ما رأيك عن تعيين للبحث عن المسلمتات؟ هل له مكان في قائمة المراجعة الخاصة بعمليات التفكير؟ أينبغي أن يكون جزءاً من النشاط التعليمي الذي يؤكد على التفكير؟ أينبغي أن نضيف أن عدداً من المدرسين يستخدم تعبيرات مثل: إذا كنت تعتقد أن الإجابة صحيحة، فما الذي عليك أن تعتقد بصحته أيضاً إلى جانب هذه الإجابة؟ وأحياناً يعرض المدرس على الصف مسألة حسابية مع حلها، ويطلب منهم أن يفحصوها وأن يجيبوا عن السؤال السابق وينظر التلاميذ إلى هذا النشاط على أنه لعبة في بادئ الأمر ثم يتيقنوا تأثيره الهائل في عملية اتخاذ القرار، وأحياناً يتفقون وقتاً طويلاً في كتابة قائمة، بما قد يبدو على أنه مسلمتات تافهة أو غبية.

ويبغى - على أية حال - أن تكتب قائمة بهذه، وأن تفحص وتقوم ويستطيع التلاميذ من خلال عملية الفحص أن يتوصلوا إلى أن المسلمتات حيوية وحاسمة، وهذا النوع من التمييز هام، وهنا مرة أخرى نجد إمكانية أن يسهم هذا في مزيد من النصح عند التلاميذ.



التخيل Imagining

أد تخيل ... يعنى أن تكون نوعاً من الفكرة لا يكون عادة موجوداً أو حاضراً إنه يعنى أن تدرك فى عقلك ما لم تخبره على نحو كلى، إنه نوع من الابتكار ويعنى أننا متحررون من عالم الحقيقة والواقع وأتأ أحرار فى التجول فى أماكن لم يوجد بها أحد أو لن يبلغها أحد. إننا نتجول فى الخيال ونصنع صوراً عقلية، بعبارة أخرى إننا نتخيل؟

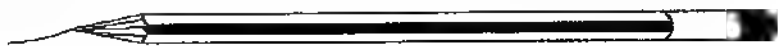
هل هذا نوع من التفكير؟ وهل نصف أحياناً التفكير على أنه تخيل؟ وهل نقصد نفس المعنى حين نستخدم كلمة «يفكر ابتكارياً؟» والتخيل يعنى الاستعداد لترك ما هو واقعى وممل: إنه يتضمن ويتطلب الابتكار والاختراع والأصالة، وحرية الاستمتاع بما هو جديد ومختلف.

و حين نطلب من التلميذ أن يطلق عنان خياله، فإننا لا نستطيع عندئذ أن نطلب بيانات مساندة. إن الخيال يمضى إلى أبعد من البيانات والمعطيات، ويتعدى خبرتنا، إنه نوع من الهروب من الواقع، وقد يطلب من التلاميذ فى درس فى الفن أن يرسموا «صراعاً» وقد يطلب رواية خيالية للحياة فى الفضاء الخارجى، وقد يسأل التلاميذ ماذا يعمل كل منهم، إذا كان كل ما لديه للعيش هو ٢٤ ساعة، وقد يطلب سرداً خيالياً وقصاً للحياة اليومية لامرأة الكهوف، وقد يطلب من التلاميذ أن يتخيلوا أنفسهم عائشين بعد ألف سنة فى المستقبل، وأن يكتبوا عن هذه الحياة، وقد يطلب منهم أن يتخيلوا التاريخ لو أن أحداثاً تاريخية معينة، لم تحدث، وقد يطلب منهم أن يخترعوا لغة وأن يحاولوا استخدامها.

إن التخيل، والاختراع، والتظاهر، والخلق طرق لتحريرنا من مطالب الحياة اليومية ومقتضياتها. ولا ينبغى أن نحتاج غذاء من الخيال والتخيل على نحو مستمر، ولكن ليس من شك فى أن للتخيل موضوعه فى الخطأ الكلية والتصور الشامل للتفكير ويصعب الدفاع عنه كعملية تفكير، ولكن كثيرين يرون أنه يرتبط بالتفكير بالمعنى الواسع، وما يتخيل ينبغى أن يتقبل على أنه «متخيل» ومشاركة ما نتخيله قد يضى مرونة على طرقنا فى التفكير، هذا فضلاً عن الإمتاع والمؤانسة.

جمع البيانات وتنظيمها

نادراً ما نتيح للتلاميذ فرصة للقيام بعمل مستقل، ومعنى مستقل أى أن العمل الذى يبذاه التلميذ يعتمد على حبه للاستطلاع وعلى أسئلته هو، وعلى بحثه وسعيه،



ولدينا ميل لتزويد التلاميذ بمعلومات، وأن نطلب منهم استيعابها، وهناك أوقات بطبيعة الحال حيث تتطلب التعيينات منهم أن يفحصوا عدة كتب وأن ينسقوا بين النتائج، وهذا مثال واحد من أمثلة جمع البيانات وتنظيمها، وقد تتطلب المشكلة أحياناً إجراء مقابلات شخصية وهذا بدوره قد يتطلب تخطيط ووضع سلسلة من الأسئلة، ويتطلب أيضاً بعض التخطيط لتحديد كيف تعالج الإجابات عن الأسئلة، وأحياناً قد يصوع التلاميذ استبيانات بسيطة يطبقونها ويوزعونها على مجتمع أو عينة يريدون الحصول منها على معلومات عن موضوع معين، وحين يتم جمع الاستبيانات يواجه التلاميذ مشكلة طريقة تنظيم المواد وطريقة عرضها، ويجمع التلاميذ أحياناً معلومات تتصل بفترة زمنية طويلة، وقد يكون من المناسب تنظيم البيانات على أساس زمني، وكما جمعت بيانات، هناك عدة طرق لتنظيمها، وينبغي أن يتاح للتلاميذ الفرصة ليواجهوا مشكلات من هذا النوع، وحين يقومون بمهام تتضمن وتتطلب المقارنة يتاح للتلاميذ الفرصة ليروا أشياء مختلفة، أو عمليات متباعدة، أو أناساً متنوعين، وحين يجردون من كل هذه ويبدأون في التلخيص فإنهم يواجهون مشكلة تنظيم البيانات، وأحياناً يقترح الجمهور الذي تعد المواد له طرق تنظيمها، وإذا كنا نعد تقريراً للنشر فقد نفكر في عدة طرق لتنظيم البيانات. كأن يقدم في تقرير شفوي للصف، أو يعرض مع رسوم بيانية في معرض، وإذا كان لدينا فسحة من الوقت، قد تنظم البيانات بقدر كبير من التفصيل. إن جمع البيانات وتنظيمها يمثل مواقف تتحدى تفكيرنا، ويحتاج تلاميذنا فرصاً أكثر بكثير مما يتاح لهم للقيام بهذين النشاطين، هل تتيح لتلاميذك فرصاً لجمع البيانات وتنظيمها؟

فرض الفروض

الفرض هو تعبير يقترح كحل ممكن لمشكلة. إنه يقترح طريقة لعمل شيء. وكثيراً ما يمثل جهداً لشرح الأسباب التي تجعل شيئاً يعمل عمله، والفرض يعمل كموجه ومرشد في المضي قدماً للعثور على حل المشكلة، إنه تقريبي وشرطي ومؤقت، إنه يمثل تخميناً، وأحياناً يحدد اللفظ وبقيدته، كما في التعبير فرض عمل working hypothesis، وحين نواجه موقفاً معيبراً، عائقاً، حائلاً من نوع أو آخر، فإن من الطبيعي بالنسبة لنا أن نتصور طريقاً للخروج من الأزمة، وهذه الأفكار أو التخمينات تؤلف الفروض، ومع زيادة إمكانياتنا في اقتراح الحلول الممكنة لمشكلتنا، نصبح أكثر استقلالية في عملنا وأكثر اعتماداً على الذات، وبدلاً من الاعتقاد على الآخرين للتوجيه، تقترح اتجاهات من خلال صياغة فرض موجه ومرشد، وكثيراً ما يعرض المدرس المتمكن مشكلة على الصف ويطلب منهم أن يقترحوا طرقاً مختلفة لحلها.

ويكتب المدرس هذه الفروض على السبورة ثم يطلب من التلاميذ أن ينظروا في كل منها أو في توليفة منها، ويحاول التلاميذ أن يتنبأوا بما سوف يكون متضمناً إذا جرب كل منها . وماذا ستكون عليه النواتج والعواقب، وهذا يمثل اختباراً عقلياً مبدئياً لفكرة، وإذا بدا فرض أو عدة فروض معقولة في ضوء هذا الاختبار، يتم اتخاذ خطوات أبعد، وقد يكون لدينا فروض عن الحلول وفروض عن مصادر البيانات، وعن الزمن اللازم للعمل في المسألة موضع الدرس، وعن مدى توافر الأفراد أو المال، وعن القيم السببية التي تتأثر بالمشكلات المختلفة، وهناك شك قليل في أن هذا الإسقاط المستقبلي أو التنبؤ بالحلول الممكنة بالنسبة لموقف مشكل يثير التفكير، والذين يستخدمون هذا النوع من التعينات أو الواجبات يجدونه متحدياً للتفكير، ومشوقاً للتلاميذ، ويجدون أيضاً أنه يؤكد التفكير.

تطبيق الحقائق والمبادئ على المواقف الجديدة

هذا أحد أكثر الطرق شيوعاً التي نؤكد بها الآن على التفكير، ومما يساعد في هذا الجانب الكتب الدراسية وكراسات العمل المتوافرة، حيث يعرض موقف يتطلب حلاً لمشكلة، ثم تقدم بعض البيانات ويقوم الطالب بحل المشكلة مستخدماً البيانات، ويقرأ على ذهنه على نحو مباشر بهذا الصدد المسائل الرياضية والمشكلات العلمية باعتبارها أمثلة كلاسيكية لهذا النوع من الواجبات أو التعينات.

وبصفة عامة، يفترض أن التلميذ قد تعلم مبادئ معينة وقواعد وتعميمات، أو قوانين ويفترض أيضاً أن يكون على ألفة بالحقائق المتعلقة بالمشكلة أو الموقف . . ويفترض أن يكون الموقف المعروف جديداً وأن يتحدى تفكير التلميذ، هل يعرف التلميذ أى المبادئ قابل للتطبيق هنا؟ وهل يعرف كيف يطبقها، وهل يستطيع التلميذ أن يقدم الحقائق التي تتعلق بالمشكلة إذا لم تكن متوافرة؟ وهل يستطيع أن يفض الطرف عن البيانات التي لا علاقة لها بالمشكلة إذا كان المدرس، قد قدم عن قصد بعضاً منها؟ أحياناً يوصف الموقف، ويطلب من التلميذ أن يتنبأ بما سوف يحدث في ظروف معينة، وبعد القيام بالتنبؤ، يطلب من التلميذ أن يقدم أسبابه ويفترض أن تكون هذه الأسباب هي المبادئ والحقائق الملائمة وأحياناً يزود التلميذ بوصف لحدث مضى ويزود بالنتيجة ويطلب منه أن يفسر النتيجة في ضوء أى مبادئ أو حقائق يألّفها ويلم بها.



وقد ترتجل مواقف مناسبة في تدريس اللغة والأدب وفي الدراسات الاجتماعية وفي الفنون بمس الطريقة، ويفترض أن تطبق تعميمات أو مبادئ معينة من هذه المبادئ والتعميمات لحل المشكلات.

وهذا النمط من التفكير يسخير قدرتنا على تطبيق الحقائق والمبادئ بصفة عامة على المواقف الجديدة بالنسبة لنا، لقد تعلمناها في سياق ونختبرها لكي نتبين ما إذا كنا نستطيع استخدام ما تعلمناه في سياق آخر، وهذا يتضمن ويتطلب إدراك العلاقات وملاحظة الأشياء التي تنتمي معاً في هذا السياق الجديد، مع التمييز بين ما يتصل بالسياق وما لا يتصل به.

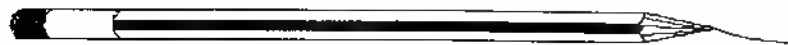
إنه يتطلب التفكير لتبين ملائمة المبادئ للموقف الجديد، والنجاح في تطبيق مبدأ يعد مقياساً صادقاً للفهم العميق للمبدأ، هل يتيح لتلاميذك فرصاً لتطبيق المبادئ على المواقف الجديدة.

اتخاذ القرار

إن هذه العملية تشبه العملية السابقة باستثناء أساسي واحد هو أنه في الجزء السابق، انصرف التأكيد الكبير إلى القوانين والمبادئ والتعميمات أو القواعد، وفي اتخاذ القرار يظل هذا التأكيد، ولكن يتزايد التأكيد على دور القيم، ما الذي ينبغي عمله ولماذا؟ في هذه الحالة فإن السؤال: لماذا يكشف عن القيم التي يعتز بها التلميذ، ويقول بعض المدرسين حين يتحون الفرص لتلاميذهم، لاتخاذ قرار (بغض النظر عن الطريقة التي قد تحل بها هذه المشكلة) ما القيم التي ترغب في حمايتها بهذا الحل؟ إنهم يفترضون أن القيم هامة كالحقائق إن لم تزد عليها في الأهمية في حل المشكلات التي تتصل بالمسائل الحقيقية وبالمسائل الشخصية.

وحتى هذا الوقت في تاريخ الإنسانية، لم نلتفت انتفاً كبيراً لدور القيم في حل جميع أنواع المشكلات، ومنذ أيام الإغريق وقبلهم، كنا ومازلنا على وعي بإمكانية خلق مجتمع على صورة القيم التي نعتز بها، وفي الوقت الذي نحاول فيه أن نبلغ مرحلة حياة أفضل فإن علينا أن نخلق عالماً يشبع رغبات قلوبنا، ما الذي نريده حقيقة؟ وما هي القيم التي نعتز بها؟ والتي نقدرها ونعالي من قدرها؟ وقليل منا يعرف حقيقة الإجابة عن هذه الأسئلة ويعرفون نوع العالم الذي نريده، ولا تهتم المدارس اهتماماً كافياً بتوضيح القيم التي يتمكن بها واستيفائها.

ويفترض أننا لو آتينا للتلاميذ مواقف أكثر لاتخاذ القرارات، وسألناهم بتواتر أكثر عن القيم التي يريدون الدفاع عنها وحمايتها في الموقف المشكل، وإذا أمكن



فحص هذا والمشاركة فيه فى نقاش صفى حر فيه أخذ وعطاء، فقد نساعد في خلق عالم متاح فيه للقيم الفرصة لتعمل عملها.

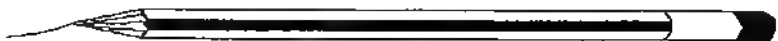
هل القيم هامة فى عمليات التفكير؟ نحن نعتقد أنها كذلك. فرغبتنا واملنا وأغراضنا كثيراً ما تولد القوة للتفكير، ونحن تفكر لكى نحقق غايات نراها ثمينة غالية، ولكن كثيراً ما لا نكون على وعى بالأهداف التى نقدرها، أو قد نحفى دوافع أفعالنا، إننا نسلم هنا ونفترض أنه ينبغي أن تلقى أضواء قوية على القيم التى تمس مسأً وثيقاً مواقفنا المشكلة، وهذه مسائل موضع اختيار، وكثيراً ما تتم خدمة هذا الاختيار على أفضل نحو بالمقارنة والملاحظة والتخيل وجميع العمليات الأخرى التى ذكرناها هنا، واتخاذ القرار يستحق أن يكون له مكان بين عمليات التفكير وإجراءاته وينبغى أن يُضمَّن قائمة مراجعة ممارساتنا التدريسية.

تصميم المشروعات أو البحوث

قد يرى أن هذا التعيين أكثر ملاءمة لتلاميذ المدرسة الإعدادية والثانوية، ولكنه يلائم أيضاً الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية، والمشروع تعيين على نطاق واسع، إنه يتضمن ويتطلب عادة أنشطة مختلفة، ويستغرق وقتاً أطول لإتمامه، وهو يبلغ درجة من التعقيد والتركيب تتطلب نوعاً من المخطط المختصر المبدئى قبل بدء العمل فيه، وأحياناً تكون مهمة لجنة أن تتم مشروعاً، وهذا يتضمن ويتطلب تخطيط تقسيم العمل، وتكامل توقيت مهام عديدة.

ويتضمن المشروع رغبة فى تنفيذ المهمة، وأن يتوافر لدى التلاميذ لأول مرة، فكرة جيدة عن أهمية التصميم design وإذا أريد الإجابة عن أسئلة معينة، فلا بد من جمع أنواع معينة من البيانات، وإذا لم تجمع هذه البيانات، فإنه لا يمكن الإجابة عن السؤال، ومن طرق البدء فى هذا أن تكتب قائمة من الأسئلة تبدو جديرة بالبحث، وبعد مضى بعض الوقت يبذل جهد لتصنيف هذه الأسئلة، وأحياناً تتحول مجموعة من الأسئلة أو تحول نفسها إلى مشكلة واحدة كبيرة.

وإذا حدث هذا، فإن الفرد أو اللجنة يطلب منها أن تدرس المشكلة دراسة أبعاد، وإذا أريد حلها، فما هى جميع الأسئلة التى تتطلب إجابة؟ ويتم تحليل هذه الأسئلة فى ضوء التوصل إلى مصادر المعلومات المتوفرة، ومكتبة المدرسة عادة ما تضم هذه المصادر، والصحف، وملفاتهما كثيراً ما تشكل مصدراً آخر، وقد يطلب من بعض التلاميذ البحث عن مواد أخرى فى المكتبات المنزلية.



وأحياناً لا يمكن الإجابة عن سؤال بالرجوع إلى المصادر المكتوبة ولابد من البحث عن ثقات، وأن تكتب لهم خطابات، وإذا كانوا من المجتمع المحنى فقد توصل خطط لإجراء مقابلات شخصية، وحيث يكون هذا جزءاً ضرورياً من مشروع، يدرس للتلاميذ شيئاً عن طريقة إجراء المقابلة الشخصية وكيفية صياغة أسئلتها بوضوح، وكيف تبدأ المقابلة بتقديم أنفسهم وبيان الغرض من الزيارة ومن البحث، وكيف يتم إنهاء المقابلة وشكر المسئول على ما أنفق من وقت وبذل من جهد.

وقبل أن يذهب التلاميذ لإجراء المقابلة، يراجع المدرس معهم الأسئلة، ويطلب منهم أن يبينوا كيف سيستخدمون الاستجابات عند كتابة نتائجهم، وهل يريدون مجرد إجابات (نعم، لا) على أسئلتهم؟ وإذا كان الأمر كذلك، فقد يستطيعون صياغة ووضع استبانة قصيرة وإرسالها بالبريد إلى المسئولين.

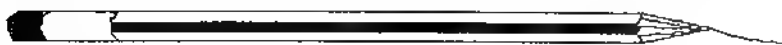
هل سيستشهدون بآراء المسئولين؟ إذا كان الأمر كذلك، فماذا عن كتابة مذكرات أثناء المقابلة؟ وهل سيعيدون قراءة نص العبارة على مسامع المسئول قبل إغلاق المقابلة، أم سيكتبون إليه فيما بعد طالين السماح بالاقباص والاستشهاد الذى سوف يستخدمونه فى تقريرهم.

وتتضمن بعض البحوث استطلاع آراء التلاميذ والمدرسين ولا يطلب من المستجيبين أن يكتبوا أسماءهم، وهذا يقتضى جمع بيانات أخرى منهم والسؤال هو: أينبغى على كل مستجيب أن يبين جنسه، وصفه الدراسى، ومعلومات أخرى قد تكون مفيدة فى تفسير النتائج؟

وحين يطلب من التلاميذ أن يضعوا مخططاً مبدئياً لعمل المشروع، وحين يطلب منهم أن يبينوا الترتيب الذى تعالج به المهام المنفصلة، وحين تحدد تواريخ لإتمام الأجزاء المختلفة من البحث فإن العمل يتقدم على نحو سلس عادة.

ومع اقتراب جمع البيانات من نهايته، تثار أسئلة عن تخطيط التقرير النهائى وكيف سيتم إعداده؟ وهل سيكون تقريراً شفوياً؟ وإذا كان شفوياً أو تحريرياً كيف سيتم تنظيمه؟ وإذا كان تقرير لجنة، من الذى سيقود ومن الذى سيتبع، ومن الذى سيقوم بالتخليص؟ هل سيتم الحصول على تعليقات من الصف؟ هل يعرض فى اجتماع عام؟ وإذا كان التقرير تحريرياً، هل يمكن إيداعه بالمكتبة لاستخدام التلاميذ الآخرين بالمدرسة.

ويجد بعض المدرسين هذا النوع من نشاط المنهج التعليمى مشوقاً ومفيداً ومثيراً للتفكير، وإذا كان التلاميذ يعملون فى مشروع نابع منهم، ويتضمن أهدافهم، فإنهم عادة يعملون فيه بجهد ولفترة طويلة، والمشروع ذو المغزى يتضمن دائماً تقريباً ويتطلب



جميع عمليات التفكير التي ناقشناها: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التفسير، النظر في الافتراضات أو المسلمات، تطبيق المبادئ، اتخاذ القرار، التخيل، النقد. وليس من شك في أن تصميم المشروعات والبحوث يقدم إمكانيات خصبة للانغماس في عمليات تفكير كثيرة.

التصحيح ووضع الدرجات

حين يسلم التلاميذ عملهم التحريري للمدرس؟ فمن الممارسات الشائعة اليوم تصحيحه ووضع درجات له، وفي ظل هذه الظروف، ما الذي يتعلمه التلاميذ؟ أخطاء يعثر عليها المدرس ويبرزها للتلميذ، ويطلب منه تصحيحها، وأن يقدم بدلاً منها الاستجابة المفضلة وهذا إجراء مقبول في بعض المواقف، غير أنه لا ينبغي أن يكون الطريقة الوحيدة لتصحيح كتابات التلاميذ، فمثلاً إذا أردنا أن نزيد من مسئولية التلاميذ عن تفكيرهم، فبدلاً من وضع درجات للأوراق، أليس في الإمكان تشفيرها؟ إذا كان الأمر كذلك فكيف يتم تشفيرها؟ ومعظمنا يألف طرق الاختزال لبيان نواحي القصور المختلفة، والسؤال هو: كيف يتم القيام بها لخدمة التفكير.

الكل أو لا شيء

قد تهتم بالتعبيرات المتطرفة أو القاطعة التي يستخدمها التلاميذ في كتاباتهم، وحين تقرأ ورقة تلميذ ينبغي أن نكون يقظين لكلمات مثل: كل وجميع ودائماً، وكل واحد، ودائماً، وليس مطلقاً، ولا أحد... وسوف نبحث أيضاً عن صيغ التفضيل، الأفضل، الأسوأ، الأكبر، الأطول، وهلم جرا.. وقد تضع علامة (x) قرب الكلمة أو في هامش السطر حيث تستخدم، ويطلب من التلميذ أن يأخذ ورقة بيضاء، وأن ينقل كل جملة احتوت على كلمة من هذه الكلمات وأن يجيب عن سؤالين:

١ - هل يرغب في تغيير أي من هذه الجمل، وإذا كان الأمر كذلك فأيهما، وكيف يغيرها؟

٢ - على أي نحو تتشابه الجمل؟

وقد لا يرغب بعض التلاميذ في تغيير أي من هذه العبارات القاطعة وسيقول ذلك، وينبغي أن نتقبل القرار دون اعتراض، لقد أتحنا لهؤلاء التلاميذ فرصة ثانية ليقرأوا ما كتبوا، وقد حكموا عليه بأنه مناسب. إن كلا منهم، يقول لمدرسه: «أن مسئولية كاملة عما كتبت، وأريد أن أتركه كما هو ولا أرغب في تغيير أي شيء»



وقد يتعرض هؤلاء التلاميذ للحرَج نتيجة التشفير ويعبرون عن مشاعرهم بالإصرار على موقفهم، وبعضهم قد يكون حساساً للعبارات المتطرفة، وبعضهم قد لا يهتم ولكن اشتراك الصف في ردود الأفعال هذه ينحو إلى الإيجابية، والاستجابة الشائعة والمشاركة هي التساؤل والتعجب حول أسباب أهمية هذه المسألة ولماذا لم تلفت انتباههم من قبل. إن المدرسين الذين استخدموا هذه الطريقة يقررون أن كتبت التلاميذ اللاحقة قد أظهرت اهتماماً جاداً بمثل هذه التعبيرات.

إما أو

إننا نبحث عن كلمة صغيرة هي إما أو ، ونضع دائرة حولها، ونبحث عن تعبيرات مثل: «هناك طريقتان للقيام بهذا، أو ثلاث طرق أو أربع» ويستخدم التلاميذ أحياناً التعبير، والطريقة الأخرى للقيام بهذا هي: «إن هذه كلها تعبيرات من نوع إما كذا أو كيت، وهذا التعبير لا يصحح على أنه خطأ وإنما يلفت نظر التلميذ إلى ما إذا كان يريد تفسير التعبير؟ هل يتحمل مسئولية العبارة كما هي؟ إننا نحاول أن ندرس التلاميذ بحيث يصبحون مسئولين عما يقولون، وإذا كان عليهم أن يتعلموا تحمل المسئولية، فينبغي أن نتاح لهم مسئولية اتخاذ القرار لأنفسهم، وفي الجزء السابق انصرف الاهتمام للعبارات المتطرفة، وقد يكون التلاميذ قد استخدموا كلمة فقط، وقد وضع المدرس عليها العلامة (x) ، وإذا كان التلميذ يعتقد أن هذا تعبير ملائم، فهو لا يغير العبارة، ويتقبل المدرس قرار التلميذ حتى ولو كان يعتقد أنه ينبغي على التلميذ تغييرها.

ومن الأهمية بمكان أن يرمز المدرس جميع العبارات القاطعة، وكذلك جميع تعبيرات إما أو، وألا يقتصر في وضع العلامات على التعبيرات التي لديه قدر من الشك بالنسبة لها.

استخدام كلمات أو تعبيرات مخففة

يستخدم التلاميذ في كتاباتهم تعبيرات مثل: يبدو، يظهر، وفي رأيي، ويحتمل، وربما، وتعبيرات مشابهة كثيرة، ويمكن أن تشفر هذه بوضع حرف «م» عليها، وتعني مخففة، ومرة أخرى يطلب من التلميذ أن يعيد نسخ العبارات التي تحتوى على هذه التعبيرات وأن يبين مدى تشابه هذه العبارات، وأي تغييرات يرغب في إدخالها عليها، وسوف يتساءل بعض التلاميذ: «لماذا تشفر هذه الكلمات على الإطلاق إذا كنت معارضاً لاستخدام جميع وكل وعلى نحو قاطع، وحاسم... إلخ. أي التعبيرات المتطرفة أو الجامعة يستطيع المدرس أن يقول أن التشفير لا يدل على أن المدرس

يعارض الكلمة أو التعبير . إن التفسير يقترح أنه على التلميذ أن يلقى نظرة ثانية على ما كتب

وثمة طريقة أخرى للاستجابة للكلمات المخففة وهي أن يطلب من التلميذ أن يضع جميع استجابات التلاميذ المخففة في الفصل في جدول مصنفة في مجموعات على أساس درجة الاقتناع التي تحملها ، وفي ظل هذه الظروف من الفحص الداني ، سوف يتبين بعض التلاميذ أنهم يستخدمون كلمات مخففة معينة ، بتواتر كبير إلى درجة الإهمال ، وسوف يتضح للبعض الآخر أن لديهم متصلاً مستمراً من ثلاث فئات وأنهم يرون الأشياء إما صادقة أو كاذبة أو تقع في فئة : يبدو أن

وقد يرسم المدرس على السبورة خطأ أفقياً طويلاً يكتب على طرف منه صادق تماماً ، وعلى الطرف الآخر كاذب كلية ، ويطلب المدرس من التلاميذ أن يقولوا أو يكتبوا الكلمات والتعبيرات القريبة من هذين الطرفين ، ثم يمضي نحو منتصف الخط ، ويبدأ التلاميذ في إدراك معنى تعبيرات مثل : تقريباً ، بعيد استثناء ، مع استثناءات قليلة جداً ، دائماً تقريباً ، وفي أغلبية الأمثلة ، بصفة عامة ، وهلم جرا ، والفكرة أن نقول ما نعتقد فيه ، وأن نعتقد فيما نقول وإذا كنا أكثر تأكيداً ، فإن كلماتنا ينبغي أن تبين درجة التأكيد ، وإذا كنا أقل تأكيداً ، ينبغي أن نخفف تعبيراتنا بدرجة أكبر ، وينبغي أن تستخدم الكلمات بعناية ، بحيث نعبر عن تفكيرنا على أفضل نحو نستطيعه ، وأن ننمي عادات الدقة في التعبير ، وليس عادات الإهمال في التواصل ، ونستطيع كمدرسين أن نولي اهتماماً أوثق لطرق استخدام التلاميذ للتعبيرات المخففة ، وأن نساعدهم على أن ينظروا مرة ثانية إلى عملهم وكتاباتهم ، وأن يتحملوا مسئولية اتخاذ قرار التعبير عن الممكن

العبارات القيمة

يعبر التلاميذ في كثير من الحالات عما يميلون إليه وما ينفرون منه ، وعما يريدونه وعما يعرضون عنه ، وعما يفضلونه ، وعما لا يفضلونه ، وترتبط التعبيرات القيمة عادة بأسماء ، وقد يكتب المدرس الحرف «ق» ، أي قيمة على الكلمة التي تحمل تعبيراً قيماً ، وإذا كتب أحياناً لا أحب كذا أو لا أفضل كذا فقد تكتب (ق) وإذا كتب أميل إلى كذا ، أو أفضل كذا ، فقد تكتب (+ ق) ، وأن يسجل التلاميذ هذه الكلمات في قائمة وأن يصنفوها ، ثم يكتبون فقرة تلخص التعبيرات القيمة التي استخدموها ، ويسألون أحياناً عما إذا كانوا متسقين على طول الطريق وما إذا كانوا قد حذفوا بعض القيم الهامة التي كان عليهم أن يضمنوها كتاباتهم .



وفى حالات كثيرة قد لا يكون التلاميذ على وعى بأنهم يعبرون عن مؤشرات قيمة، وقد يكون العمل الذى كلفوا به كتابة تقرير عن ملاحظاتهم لظاهرة، والمفروض أن يلزموا أنفسهم بالكتاب عن انطباعاتهم الحسية وليس عن تفصيلاتهم، إن الأحكام القيمة التى يعبر عنها التلاميذ تتطلب اهتماماً لتعرف ما الذى يعتر به تلاميذنا؟ وحين توضع المؤشرات القيمة على السبورة، يدرك التلاميذ ما يعتر به الآخرون، وتظهر بدائل أكثر وأحياناً يثور جدل ونقاش وحوار حول قيمة يعتقدونها، وهذه طريقة لمعرفة الفرد المزيد عن نفسه، وإذا ساعد المدرس التلاميذ على رؤية ما يدافعون عنه، فقد يرفضون مواقفهم بعد تأمل، غير أنهم حتى إذا أعادوا تأكيد عباراتهم والتزموا بها، فإن هذا قد أتاح لهم زيادة معرفة أنفسهم ولو قليلاً.

وحيث توجد ندرة فى الأحكام القيمة والتعبيرات القيمة فى كتابات التلاميذ، فقد يساعد تكليف التلاميذ بواجب مدرسى مختلف فى هذا الاتجاه، فتعيين يتطلب اتخاذ قرار كفيلاً بالكشف عن كثير من عبارات الإثبات والنفس، وعندما يقرأ المدرس هذه الكتابات ييقظة والتفات إلى التعبيرات القيمة، يبدأ المرء فى معرفة تلاميذه معرفة أفضل، وهذه إحدى طرق التوصل إلى ما يثير دافعية التلاميذ، فإذا كانت المشكلات والمسائل ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم، فسوف يكشفون الكثير عن أنفسهم، وهذا يصدق على وجه الخصوص فى الظروف التى لا تتعرض فيها قيمهم للنقد، وحين يتم تقبلهم على ما هم عليه.

العزو

كثيراً ما نجد فى كتابات التلاميذ أنماطاً من العزو للآخرين، فهم يعزون دوافع وأسباب وتفضيلات ومشاعر واتجاهات ومعتقدات، وآمال ومطامح، وسلطة ومسئولية ومهارة وإخلاص وتضامن ونواحي قوة ونواحي ضعف للآخرين. ويندر أن يكونوا على وعى بأنهم يعزون attributing ويبدو لهم أنهم يصوغون حقائق، وبعد الفحص يرون كم هو صعب أن يحصل الفرد على معلومات موثوق بها عن الدوافع والمشاعر ويدركون مدى الحاجة إلى أن تكون هذه التعبيرات مخففة بدرجة كبيرة، ويمكن أن نفكر فى أنماط العزو هذه على أنها افتراضات أو مسلمات ونفحصها من حيث مدى معقوليتها، والمدرسون يشفرون هذه التعبيرات بالرمز (+ أ) و (- أ) ويطلب من التلاميذ عمل حصر لها وتصنيفها، والتعليق على هذه التعبيرات.

وإذا بدأ هذا في الصفوف الابتدائية وتم المضي فيه، فإنه سوف تتاح للتلاميذ كثير من الفرص لفحص عاداتهم، وكما هو الحال في أنواع التشفير الأخرى، إذا تمت في جو من التقل والفحص الذاتي، سوف يصبح التلاميذ أكثر قدرة على التميز، وأكثر مسؤولية عن استخدامهم للعزو، وهذا يؤدي إلى مزيد من توجيه الذات نحو النضج.

أنواع أخرى من التشفير

بعض المدرسين يريدون زيادة حساسية تلاميذهم في استخدام التعميمات وحيثما يعمم التلاميذ، يرمز المدرس العبارة بالرمز (ت) تعميم، وقد استخدم بعض المدرسين رموزاً خاصة للمعانيات، والاستعارات، وهناك تشفير وترميز للتعبيرات الغامضة، ومثل هذه التعبيرات كثيراً ما تكون تبيطاً زائداً وعند إعادة الفحص قد يرى التلميذ أن الوفاء بالشروط بعد استخدام إذا كان كذا لا يتحقق أى أن جواب الشرط غير موجود في صياغة التلميذ وتعبيره «إذا كان كذا فإنه يترتب عليه كيت» وقد يتطلب الموقف كثيراً من الوفاء بشروط مختلفة. وبعض المدرسين يبحثون عن تعبيرات تدل على التوقف عن الحكم أو تعليقه، والبعض يبحث عن الدقة في تعريف الكلمات والبعض يبحث عن عبارات ارتباطية مثل «بمقدار ما يدرس التلميذ؛ يكون حصوله على درجات».

وفي الصفوف الابتدائية يشفر بعض المدرسين الأسماء والصفات، أو الأفعال ويدعون التلاميذ إلى فحص استخدامهم لهذه الفئات، وهناك فرص لا نهائية تقريباً لهذه الممارسة، وأن ما يقرر المدرس استخدامه سوف يعبر عن غاياته التي يعتز بها، وحاجاته.

تشفير كتابات وأوراق الآخرين

عندما يألف التلاميذ رموز التشفير والترميز قد يطلب منهم أن يشفروا بعض الأوراق التي اختارها المدرس، وقد يكون هذا جزءاً من الصفحة الأولى في جريدة أو مجلة. ويوجه التلاميذ للبحث عن العبارات القاطعة والحاسمة في المقال وعن الأحكام القيمية، وعن عبارات إما أو، وعبارات إذا كان كذا... فإن... وعن أنماط العزو والتعميمات وعبارات الدعاية والسب. ويعد أن يرمزوا الورقة أو المقال يطلب منهم أن يكتبوا فقرة ملخصة ناقدة، وهذا النمط من التعيين أو الواجب المدرسي يعلم الملاحظة، والتلخيص، والتفسير، والنقد، وبطبيعة الحال يعلم المسؤولية ويجعل التلاميذ مسئولين عن الترميز الذي قاموا به والانتقادات التي قدموها.



ولا يستطيع المرء أن يستخدم عملية الترميز هذه بالنسبة لكل ورقة يكتبها التلميذ ويقدمها، وهذا مثل معظم العينات والواجبات فإن الإفراط في استخدامها قد يجلب الملل والسأم، وهناك شك قليل، على أية حال في أن استخدامها بانتقاء وتميز يسهم في برنامج يستهدف التأكيد على التفكير، والترميز الذي يقوم به المدرس وترميز أو تفسير كتابات الآخرين يؤكد ويبرز بعض أخطاء التفكير الشائعة، ومن هنا فإنه يستحق أن يدرج في قائمة المراجعة التي يستخدمها المدرسون في مراقبة مواد المنهج التعليمي ومراقبة تدريسهم.

السلوك والتفكير

هناك بعض أعراض السلوك الإنساني التي تدل على قصور في الخبرة بالتفكير؟ ما مدى مغزى ودلالة هذه الأعراض؟ هل تعوق فرص التعلم والنمو؟ هل يعي التلاميذ هذه السمات في أنفسهم؟ هل يمكن تعديل هذه العادات والسمول؟ ولدينا قدر من الشواهد يدل على أن أنماطاً سلوكية معينة لدى الشباب تتغير بعد تقديم برنامج يؤكد على التفكير، وسوف نناقش هنا بإيجاز بعضاً من هذه السلوكيات.

الاندفاع :

هناك بعض التلاميذ الذين يستجيبون على نحو سريع لأنواع كثيرة من المثيرات، وكثيراً ما يقول المدرسون عن هؤلاء أنهم يستجيبون دون مراجعة ما يقولون، إنهم يبدأون في الاستجابة قبل طرح السؤال، ويرى كثير من المدرسين أن هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير، ويقولون أن التلاميذ المندفعين ينبغي أن يتوقفوا للتفكير، وأن يأخذوا بعض الوقت في التفكير في المشكلة وبدائلها، ونحن نفترض أن التلاميذ إذا أتيحت لهم فرص كثيرة للتفكير فإن الميل إلى الاندفاع سوف يتضاءل، وهناك شواهد عملية تدعم الفرض القائل بأن هذا السلوك يمكن تعديله.

فرط الاعتماد على المدرس :

يوجد في كل صف دراسي تقريباً تلاميذ يعتمدون بإفراط على المدرس، وبمجرد أن يبدأ المدرس الدرس، فإن هؤلاء التلاميذ يرفعون أيديهم مباشرة، إنهم يبينون أنهم في حاجة إلى مساعدة فيبين لهم المدرس كيف يتقدمون ويقومون بالخطوة (١) والخطوة (٢)، وبعد فترة وجيزة يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة مرة أخرى فقد أتموا الخطوتين ١، ٢ ولكنهم يحتاجون لمساعدة للتقدم بعد ذلك، وحين يحدث هذا المرة بعد المرة، قد يحذر المدرس التلاميذ بأنهم سيواجهون في حياتهم كثيراً من المناسبات لن يكون المدرس متاحاً فيها وأن من الأفضل لهم أن يتعلموا أن يعتمدوا على أنفسهم



يفكروا، وهنا يربط المدرس فوط الاعتماد بقصور الخبرة، وبال الحاجة للتدريب في التفكير، وترجع الشواهد البحثية أنه حين يتم التأكيد على التفكير في العمل الصفي، فإن هذا السلوك يتعدل ويغير التلاميذ عاداتهم.

عدم القدرة على التركيز :

هناك تلاميذ يبدو أنهم يبدأون جهودهم، ولكن سرعان ما يحدث شيء ويبدو أن عقولهم تسجل، ويبدو أنهم لا يتجهون لعملهم وأن العلاقات بين الوسائل والغايات تكون مفقودة، وأن زلة بدون تفكير قد تدمر ما يمكن أن يكون عملاً جيداً، وكثيراً ما يقول المدرسون عن هذه الفئة أنها لا تستطيع التركيز، ويشيع أن يخبر المدرسون هؤلاء التلاميذ، المرة بعد المرة أنه ينبغي عليهم أن يركزوا ويستمروا في تشغيل عقولهم، وأن يفكروا فيما يقومون به ويعملونه، لاحظ أن المدرسين يربطون السلوك مباشرة بالتفكير، إننا في حاجة إلى منهج تعليمي يؤكد على التفكير، فإخبار التلميذ بأن عليه أن يفكر لا يبدو أنه يحقق هدفه، إننا في حاجة إلى أنشطة صفية تتطلب القيام بعمليات التفكير، وأن نؤكد على هذا سنة بعد أخرى.

ضباب المعنى :

يقول بعض المدرسين. إن بعض التلاميذ يدركون معنى محدوداً وضئيلاً في عملهم، وإذا طلب من هؤلاء التلاميذ أن يقولوا خلاصة قصة، فإنهم يغلب أن يقولوا القصة كلها بتفصيل جديد أو يلخصونها في جملة أو جملتين لا تعنى الكثير، وإذا حكيت نكتة تجد أن كثيراً من التلاميذ يضحكون أو يتسمنون، أما هؤلاء فيغلب أن يسألوا «عم تضحكون؟» ويبدو أن هؤلاء التلاميذ لا يدركون معنى خبراتهم، وإدراكهم للأفكار الكبيرة ضئيل أو غير متواتر، ويقول المدرسون عنهم أنهم سطحيون، ولا يفكرون، وأن التفكير أبعد مما تستطيع عقولهم. إنه نشاط عميق ومحقد بالنسبة لهم، ولكن حين تتاح لهذه الفئة من التلاميذ فرص متواترة للتفكير في ظل توجيه مدرس كفء، يبدأون في التغيير والتحسين، لاحظ أيضاً الطريقة المباشرة التي يربط المدرسون بها بين السلوك والتفكير والسلوك الدجماطي، والتوكيدي.

في كل صف دراسي نجد تلاميذ يبدو أنهم يعرفون جميع الإجابات. إنهم تلاميذ يكثرون من استخدام إما أو، وأحياناً يعتقد أنهم أصحاب أصوات عالية، وحين يواجهون فروقاً في الرأي فإنهم يحاولون التغلب على معارضيتهم بصوتهم العالي، ويندر أن تكون استجاباتهم مصحوبة بحيياتها، ومتحولة، وكثير من تعبيراتهم قاطعة من نوع «جميع الناس أو لا أحد»، وليسوا حساسين لظلال المعاني ودقائق التعبير وحين تكون صحة الأشياء محتملة، فإنهم يعملون إلى تأكيد صحتها دون شروط وقد يؤكدون على قصايا لا يساندها دليل، وهم متأكدون في مواقف يتشكك فيها الذين يفكرون من الناس

وهؤلاء التلاميذ يعرفون على نحو ما أنهم ليسوا على صواب تماماً، وأنهم في حاجة إلى مساعدة، وأن ثمة حاجة للتغيير والمدرس يعرف هذا أيضاً، وثمة حاجة إلى منح تعليمي يؤكد على التفكير بمواده وطرقه. إن هؤلاء التلاميذ يحتاجون غذاء مركزاً قوامه أنشطة تفكير، وتدل الشواهد البحثية على أن فضلاً دراسياً يقتضى عمله كل يوم أنواعاً مختلفة من التفكير يؤدي إلى تغيرات سلوكية ملحوظة.

جمود السلوك ومرونته :

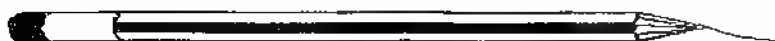
يبدو بعض التلاميذ ككبار السن، كبيروا وشاخوا قبل أوانهم، وتبدو الطرق الجديدة في عمل الأشياء مفزعة لهم، وحين يحاول المدرس أن يبين لهؤلاء التلاميذ طريقة جديدة للطرح فإنهم يميلون إلى الاستجابة بالسؤال ، هل يستطيعون حل المسائل بطريقتهم التي تعلموها في العام الماضي، إنهم يميلون إلى التصرف على أساس صيغة ويثابرون بأسلوب جامد، وحين يطلب من بعض هؤلاء التلاميذ، إعادة حل المسائل التي أخطأوا في حلها يكررون أخطاءهم السابقة، وهناك مقاومة للأفكار الجديدة، والمواد الجديدة، ويفضلون الطرق القديمة، والطرق المعروفة، والطرق المألوفة، إن التفكير يعني نظرة جديدة لموقف جديد. إن التفكير يتضمن ويتطلب فحصاً للبدائل، وكثيراً ما يعني تجربة فرض جديد. إن هؤلاء التلاميذ يحتاجون مساعدة كبيرة لمواجهة المواقف التي تتطلب التفكير. إن هؤلاء المدرسين يربطون السلوك بعادات التفكير وهم على وعى بالحاجة للتأكيد على نحو مستمر على التفكير.

قصور حاد في ثقة الفرد في تفكيره :

نجد في هذه الفئة تلاميذ يندرتقريباً أن يتطوعوا باستجابة لسؤال يتطلب التفكير، وإذا أثبتت مناقشة في الصف، فإن هؤلاء التلاميذ يتزعجون إلى اللجوء إلى المدرس بعد انتهائها ويقولون له أنهم أرادوا أن يعبروا عن رأيهم وتفكيرهم ولكنهم لم يعرفوا هل هو صواب، وما إذا كان التلاميذ الآخرون سيتقدونهم، إن هناك سوء فهم لأغراض المشاركة في تفكيرنا، وهناك فكرة أن أفكار الفرد ينبغي أن تكون صادقة تماماً وإلا فلا ينبغي النطق بها، وهناك تهييب عن كشف التلميذ عن نفسه، وقصور في الثقة في الذات. ومع خبرة التلاميذ بكثير من مواقف التفكير، ورؤية الآخرين وهم يستجيبون لها وتوافر توجيه لهم في كثير من أنواع عمليات التفكير فإنهم يغيرون ويميلون إلى مشاركة زملائهم في التفكير والتغيير. إن نقص الثقة الكبير عند التلميذ في تفكيره يعتبر عرضاً قابلاً للتعديل إذا أكد المنهج التعليمي على عمليات التفكير.

عدم إرادة التفكير :

لقد خبر معظمنا تلاميذ يندر أنهم يريدون التفكير. إنهم يريدون أن يلخص



المدرس لهم ويحدد مخططاً لما يعمل، ثم يعملونه عندئذ. إنهم يكرهون العمل المستقل والمشروعات والمناقشات والبحوث. إنهم يتعلمون الدروس التي يتطلبها المجتمع المدرسي ولا يريدون أن يكونوا في شك عن معايير الإنجاز، ويعتقدون أنه ينبغي على المدرس أن يقوم بالتفكير، وأن يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة والتي وردت في الكتب المدرسية. إن لدى هؤلاء التلاميذ عادات تميل بهم إلى جعلهم يقاومون التغيير، ويصعب عليهم العمل في المنهج التعليمي إذا كان يهتم بالتفكير، إن التعرض المستمر والمستقر لأنواع وعمليات التفكير المختلفة، وتوفير مكافآت على نحو سليم وتوجيه مثقف مفكر. إن هذه كلها تساعد على تحقيق التغيير المطلوب



تهيئة التلاميذ لعمليات التفكير

من الأهمية بمكان أن نهيئ التلاميذ لعملية التفكير قبل قيامهم بعمل مكثف في أنشطة التفكير، وعلى سبيل المثال، قبل أن نتوقع من التلاميذ القيام بأنشطة تتطلب تصنيف بيانات، ينبغي أن نتاح لهم خبرات تساعدهم على فهم ما الذي يتطلبه التصنيف وعلى وجه التحديد أن التصنيف يتطلب تكوين مجموعات أو فئات ووضع البنود ذات الخصائص المشتركة أو المتشابهة في هذه المجموعات أو الفئات وخلفية التلاميذ من الخبرات السابقة وصعوبة العملية ذاتها عاملان ينبغي أخذهما في الحسبان عند تحديد طبيعة خبرات التهيئة، ومداهما، وعلى سبيل المثال فإن خبرات الأطفال في المقارنة والفهم لعملية المقارنة ينبغي أن تجعل هذه العملية متاحة وميسورة نسبياً بالنسبة لمعظم تلاميذ المرحلة الابتدائية، واقتراح الفروض والتلخيص والبحث عن الافتراضات أو المسلمات يمثل من ناحية أخرى تحديات أكبر في دروس التهيئة.

وبما أن معظم أطفال المدرسة الابتدائية يتعلمون المفاهيم المجردة على أفضل نحو حين تعرض في مواقف عيانية أولاً، والتي تستخدم حينئذ كأساس للتوصل إلى معنى العملية، فتعتبر اللوحات البيانية والملصقات وغيرها من المواد التوضيحية وكذلك المواد التي تتطلب تناولاً يدوياً كلها طرق جيدة للبداية الصحيحة. وبعد أن يستخلص التلاميذ المعنى، ويبدو أن التلاميذ يفهمون ما تتطلبه العملية، من المفيد والمعين أن يتبع ذلك تمارين الممارسة، وهذه قد تفحص عندئذ، وتقدم التخذية الراجعة أو المرتدة المناسبة لزيادة فهم التلاميذ، وقد توجه أسئلة التلاميذ عن عملية التفكير في هذه الجلسات المبدئية.



وفى الصفحات التالية. سوف نعرض أمثلة عديدة لكيفية تقديم كل عملية تمكيز وعرضها ، ومرة أخرى إن هذه توجيهات أكثر من كونها طريقة محددة لتقديم عمليات التفكير.

تقديم المقارنة

ابداً بالصور (ومثال ذلك صورة سمكة وفراشة) أو بمواد عيانية محسوسة (مثلاً مقص وزرديّة أو كماشة) وأتّح لجميع التلاميذ رؤيتها أو تناولها بأيديهم.

ثم اطلب منهم أن يفكروا فى جميع الطرق التى يتشابه بها كل زوج من هذه العناصر، ثم يبحثون عن الفروق بينهما أى بين السمكة والفراشة، أو بين المقص والزردية، وأتّح للتلاميذ أن يعملوا معاً للتوصل إلى قائمة بنواحى التشابه ونواحى الاختلاف بين الشئين.

وحين يتوقف التلاميذ عن إضافة استجابات بين لهم أنهم كانوا يقومون بمقارنة وأن المقارنة تعنى التوصل إلى نواحى التشابه بين شئين ونواحى الاختلاف بينهما ، واطلب من الأطفال أن يفكروا فى عناصر أخرى يمكن المقارنة بينها، وإذا كان الوقت منفسحاً فعليك أن تجرب تمريناً آخر، واطلب من الأطفال أن يفكروا فى كيف أن تعلم المقارنة قد يكون مهارة لها قيمتها وشجعهم على الإدلاء بأفكارهم عن المقارنة.

تقديم الملاحظة

استخدم صورة من كتاب للمواد الاجتماعية أو للعلوم، صورة غنية بالتفاصيل أو استخدم شيئاً عيانياً محسوساً كطائرة من الورق، أو ترمومتر أو أداة موسيقية. واطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظتها وشجعهم على أن يدرسوا الصورة، وأن يلاحظوا ويذكروا أكبر عدد من التفاصيل يستطيعونه، وإذا تبين أنهم يتعدون عن المعطيات أو يقومون بفقرات كبيرة اطلب منهم أن يساندوا تعبيراتهم بمعطيات من ملاحظتهم أى بما يستطيعون فعلاً رؤيته وما يتيح لهم أن يصوغوا هذا التعبير وما يشته.

وحين تجمع الملاحظات اشرح لهم أنهم كانوا يلاحظون، وأن الملاحظة تعنى دراسة دقيقة وفحصاً لما ترى، ولما تسمع، ولما تستطيع جمعه باستخدام الحواس المختلفة، أى ملاحظة التفاصيل، وتقديم تقرير عن نتائجك، ويعنى هذا الحفاظ على تقارير بملاحظاتك متحررة من المسلمات والآراء الشخصية.

اطلب من التلاميذ أن يفكروا فى أشياء أخرى أو توضيحات قد تكشف عن ملاحظات مستمرة، وجرب تمريناً آخر، هل يستطيع الأطفال أن يفكروا فى أوقات فى



خبراتهم حين طلب منهم أن يقدموا بعض الملاحظات، عما حدث؟ وهل يستطيع الأطفال أن يخبروك كيف يمكن أن يكون تعلم الملاحظة مهارة لها قيمتها وعليهم تنميتها؟ وكيف تساعدنا معرفة طريقة الملاحظة في حياتنا؟ ولماذا يكون من الأهمية بمكان أن نكون قادرين على الاحتفاظ بملاحظات متحررة من الافتراضات وخلقاً منها؟ وما هي أفكار الأطفال عن هذا ورأيهم فيه؟

تقديم التصنيف

إن البدء بمجموعة من المواد المحسوسة التي يمكن تناولها باليد والتي لها علاقة بعضها ببعض، على سبيل المثال، مجموعة من الأزرة، أو من بطاقات التهنئة بالعيد، أو مجموعة صور للأطعمة فهذه يمكن أن تكون ملائمة للاستخدام كتمارين مبدئية مهيئة.

وإذا اخترت الأزرة، فلتتح للتلاميذ فحصها واطلب منهم أن يصفوها أو يقسموها في مجموعات، واطلب منهم أن يضعوا كلاً منها في مجموعة، وأن يبحثوا عن اسم أو عنوان لكل مجموعة وفقاً لخاصيتها المعينة، ويمكن أن تصف الأزرة وفقاً لعدد الثقوب بها، ولحجمها وللونها، ويمكن أن يطلق على كل مجموعة اسماً يتعلق بالخاصية المشتركة، مثل مجموعة الأزرة ذات الثقوب.

وبعد أن يصنف التلاميذ الأزرة اطلب منهم أن يفكروا في طرق أخرى لتقسيمها في مجموعات، وما أنواع أنظمة التصنيف الأخرى التي يمكن التوصل إليها؟ وكيف يخدمنا كل نظام من نظم التصنيف بطريقة معينة؟

وحين يبدو أن إمكانيات تقسيمها إلي مجموعات قد استُغرقت، اشرح للتلاميذ أنهم كانوا يصنفون، وبين لهم أن التصنيف يعني التوصل إلى طرق لترتيب الأشياء في مجموعات وأنه يعني أن جميع الأشياء في مجموعة معينة متشابهة في ناحية معينة أو نواح.

اطلب من الأطفال أن يفكروا في أشياء أخرى يمكن تصنيفها وإذا كان الوقت يسمح جرب تمريناً آخر، واطلب منهم أن يفكروا في مناسبات من حياتهم طلب منهم أن يقوموا بتصنيف، وكيف قاموا به؟ وماذا حدث؟ وكيف قام نظام تصنيفهم بعمله؟ اطلب منهم أن ينظروا في كيف أن تعلم التصنيف قد يكون مهارة لها قيمتها في حياتنا، وكيف يساعدنا التصنيف على إحداث نظام وترتيب في حياتنا؟ وما هي أفكارهم بهذا الصدد؟



تقديم التخيل

ابداً مهمة مثوقة وممتعة بالنسبة للأطفال، وعلى سبيل المثال، اطلب منهم أن يخترعوا عطلّة جديدة، ثم اطلب منهم أن يحكوا عن هذه العطلّة، أو العيد وأن يكتبوا عنه، وأن يرسموا ليوضحوا نوع العيد وما الذي سيحتفلون به.

اطلب من التلاميذ أن يتبادلوا الأفكار مع الجماعة لاحظ الأفكار الكثيرة والمختلفة المتوافرة لدى الأطفال، بين لهم أن التخيل معناه خلق واختراع أفكار جديدة، وخطط جديدة، وأشكال أو صيغ جديدة، اشرح أنه حين تتخيل، فإنك حر في أن تخلق صوراً جديدة عجيبة ساحرة في عقلك.

شجع الأطفال على التعبير عن أفكارهم عن أسباب أهمية التخيل كمهارة في حياتنا، وكيف يساعدنا التخيل؟ وما الذي يمكن أن يقدمه لنا التخيل الجيد.

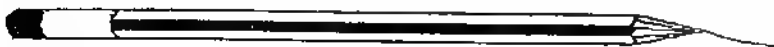
تقديم وضع الفروض

اعرض على الأطفال موقفاً فرضياً، أو فرضاً مشتقاً من الخبرة الصفية، وعلى سبيل المثال، هل يستطيع الأطفال أن يفكروا في بعض الأفكار لشرح كيف أن هذين التلميذين في الصف يجدون مشقة في العمل معاً؟ وحين يضعهما المدرس في نفس المجموعة فإنهما دائماً تقريباً يتعاركان، ما أسباب هذا العراك؟ ولماذا يحدث؟ واطلب من التلاميذ أن يحاولوا التوصل إلى أكبر عدد من التفسيرات ممكنة، اكتب قائمة بأفكار الأطفال.

وحيث تحتوي القائمة على تفسيرات كافية ومنوعة، أخبر الأطفال بأن ما اقترحوه هو فروض، وأن الفروض هي تفسيرات ممكنة، تساعدنا على فهم أسباب حدوث شيء، وبما أننا لا نعرف بالتأكيد التفسير الحقيقي، فإن الفروض تصاغ ويعبر عنها باعتبارها تفسيرات ممكنة، ونستخدم الفروض أيضاً حين نحاول التوصل إلى سبل لفهم مشكلة معينة.

هل يستطيع الأطفال التفكير في مواقف أخرى يكون فيها فرض الفروض مساعداً ومثيراً لهم؟ وما هي أفكارهم؟ وإذا كان الوقت يسمح، جرب جلسة ممارسة أخرى مستخدماً موقفاً نابعاً من مقترحات التلاميذ.

اطلب من التلاميذ أن يفكروا في كيف يمكن لتعلم وضع الفروض أن يكون مهارة قيمة ومفيدة في حياتهم؟ وكيف تساعد هذه المهارة؟



تقديم مهارة النقد والتقويم

ابداً بمحاكاة أو بمثال مأخوذ من خبرة الأطفال، وعلى سبيل المثال، اطلب من الأطفال أن يقدموا آراءهم عما إذا كان ينبغي على الأولاد والبنات أن ينضموا إلى جمعية الأشبال (الكشافة) ، وما هي الخبرات الجيدة التي تتاح للأطفال المنضمين لهذه الجماعة؟ ولماذا تعتبر هذه الخبرات جيدة بالنسبة لهم؟ وهل هناك أسباب تحمل الأطفال على عدم الانضمام لهذه الجماعات؟ اطلب من الأطفال أن يعبروا عن آرائهم وأن يدعموا أفكارهم بأمثلة.

وحيث يتسهون من هذا التمرين اشرح للأطفال أنهم كانوا يمارسون النقد والتقويم، وأن النقد والتقويم يعني تقديم آراء عن قيمة الشيء، وأنا حين نقوم أو نقد فإننا نعبر عن تفكيرنا عن شيء، حسنه أو قبحه، وأنا قد نعبر عما إذا كنا نعتقد أن الموضوع له قيمة كبيرة أم ضئيلة اشرح للأطفال أننا حين نقد أو نقوم، فإن من الأهمية بمكان أن نحدد المحركات التي تستند إليها أحكامنا، أي أننا حين نقول أن شيئاً ما جيد ، فإننا نحتاج أيضاً أن نقول لماذا كونا هذا الرأي، وما هي المعايير التي لا بد من الوفاء بها لكي نعتبره جيداً؟

إن الجلسة المهنية أو التي تعتبر تقدمة للعملية ينبغي أن تنتهي بقدر من مناقشة أسباب أهمية تعلم مهارة التفكير هذه أو تلك هل يستطيع الأطفال أن يقدموا أمثلة للمناسبات التي طلب منهم أن يقوموا شيئاً في خبراتهم الفعلية؟ وماذا حدث؟ اطلب من الأطفال أن يخبروك بالاسباب التي تحمل على تعلم النقد والتقويم باعتبارهما مهارتين هامتين علينا أن نمتلكهما، وكيف تساعدنا هذه العمليات في حياتنا؟ وما هي أفكار التلاميذ بهذا الصدد؟

تقديم تصميم المشروعات والبحوث

مما يصلح في تقديم تصميم البحوث بالنسبة للأطفال في المدرسة الابتدائية أن يخططوا لبناء صندوق رملي، وهذا التدريب المبدئي يتم القيام به في جلسة عصف ذهني يشجع فيها المدرس الأطفال على تقديم أفكارهم التي تتبلور في خطط للعمل، وما إذا كان البناء الفعلي للصندوق الرمل يترتب على هذا التمرين أم لا فإن الأمر متروك للمدرس، وفي مرحلة عرض الأطفال الأفكار في مرحلة التصميم، قد يكون من المهم



الا ينبغي للمدرس أي فكرة باعتبارها غير ملائمة، وبدلاً من ذلك، حين تعرض الأفكار قد يكون الأكثر فعالية طرح السؤال: لماذا تعتقد أن هذا سوف يعمل ويفيد المشروع؟ أو كيف تعتقد أن هذا يساعد على القيام بالمشروع والنجاح في عمله؟

وقد يسأل الأطفال في الصفوف المتوسطة من المدرسة الابتدائية ويطلب منهم أن يصمموا بحثاً ليحددوا ما إذا كان تقاطع الطرق عند المدرسة يتطلب إشارة مرور أم لا، مرة أخرى. إن هذا التمرين المبدئي قد يتم القيام به كجلسة تخطيط، حيث يضع الأطفال التصميم، بدلاً من تنفيذه فعلاً وما إذا كانت الخطة تتحول إلى واقع، مسألة متروكة للمدرس، ولكن هذا لا يمثل جانباً حيويًا في الدرس التمهيدى.

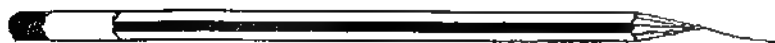
ويؤدي الأطفال الأصغر سنًا أداء أفضل في أنواع البحوث المحسوسة Hands-on types of investigations فى هذه العملية، أما الأطفال فى الصفوف العليا الابتدائية فقد يندمجون فى أنواع من البحوث أكثر تجريداً وتقدماً.

وعند لفت نظر الأطفال لمعنى هذه العملية، عليك أن تشرح لهم أنهم يستخدمون عدة مهارات تفكير معاً، فحين يصممون أو يضعون خطة مشروعات أو بحث، فإن التلاميذ أحياناً يجمعون بيانات ويتوصلون إلى نتائج من البيانات، وأحياناً توضع الخطط وتجرب وتقوم.

اختتم الجلسة التمهيدية بأن تطلب من التلاميذ أن يبينوا كيف أن تعلم هذه المهارة قد يسهم فى جعل الحياة أكثر إنتاجية... ولماذا تعتبر هذه مهارة قيمة علينا أن نحورها؟ وما هى أفكار الأطفال عنها؟

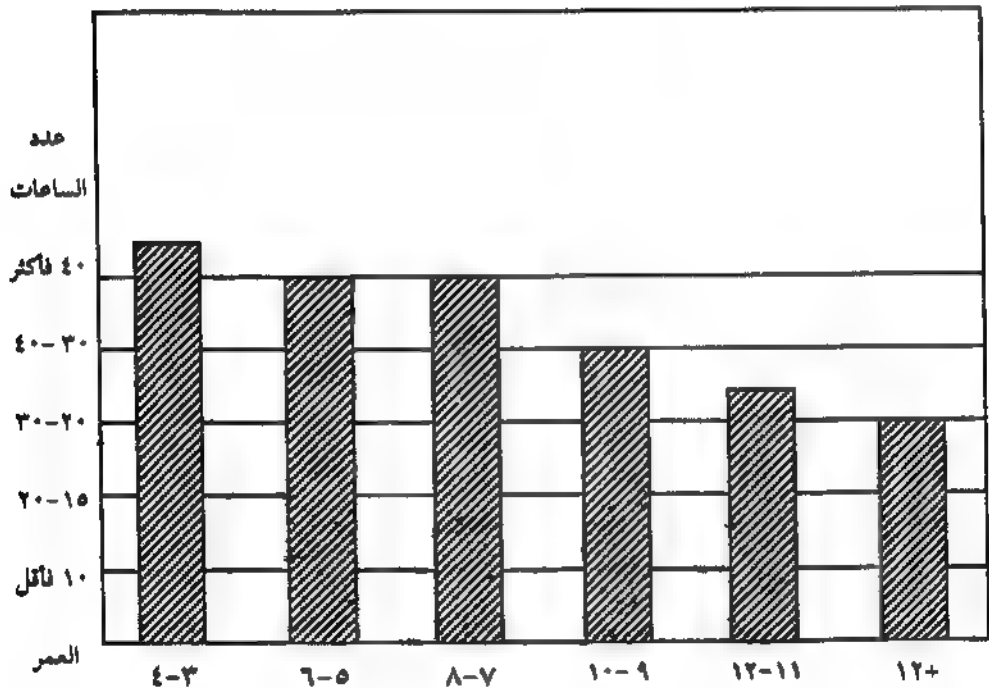
تقديم التفسير

قدم للعملية بأن تطلب من الأطفال أن يدرسوا الشكل ٧، ١ واطلب منهم أن يفكروا على الأقل فى خمس جمل يمكن صياغتها على أساس البيانات الواردة فى الرسم البيانى، اكتب على السبورة قائمة تضم عبارات التلاميذ، واطلب من التلاميذ فحص كل جملة أو عبارة ليروا كيف تساند البيانات الواردة فى الرسم البيانى هذه العبارة أسئلة مثل: ما البيانات التى تستخدمها للتوصل إلى هذه النتائج؟ وكيف تعرف هذا بالتأكد؟ وهذه الأسئلة قد تساعد التلاميذ على التحقق من صدق هذه العبارات.



وحين ينتهى هذا النشاط، بين للتلاميذ أنهم يتعلمون مهارة التفسير، وأن التفسير يعنى استخلاص معاني واستنتاجات من البيانات، وأنا حين نفسر البيانات نحاول أن نجد الفروق بين ما هو صادق ، وما نعتقد أنه صادق، وما هو كاذب ، وما نعتقد أنه كاذب .

اطلب من التلاميذ أن يقدموا أمثلة من خبرتهم حيث طلب منهم أن يفسروا بيانات ومعطيات، واسألهم كيف تساعدهم هذه المهارة في حياتهم ولماذا تعتبر اكتساب هذه المهارة عملاً قيماً؟ وما هي أفكارهم؟



شكل ١، ٧

عدد الساعات التي ينفقها الأطفال في مشاهدة التلفزيون في الأسبوع

التمهيد لاتخاذ القرار

ابداً بمحاكاة (موقف يستند إلى خبرة صفية حديثة).

اسأل الأطفال.. ما التصرف الصحيح الذي علينا اتخاذه؟ وعلى سبيل المثال:



رأى بابكر ماهر يرمى فضلات غذائه على أرض الملعب في المدرسة، ما الذي ينبغي على بابكر أن يعمل؟ وما هو التصرف الصائب؟

ساعد التلاميذ على استثارة الأفكار، وأن يحددوا لأنفسهم ما يعتقدون أنه صواب، وما يعتقدون أنه خطأ، وينبغي أن يكون دور المدرس في الاستجابة لأفكار الأطفال دوراً متحرراً من القيم بقدر الإمكان؛ لأنك إذا قادت الأطفال على نحو غير مباشر إلى التوصل إلى القرار الصحيح، فإن هذا الاختيار من صنعك كمدرس، وبهذا تكون قد أنقصت فرص الأطفال في فحص المسائل والقضايا على نحو مستقل ومعتمدين على أنفسهم.

اشرح للأطفال أنهم بنشاطهم هذا يتعلمون اتخاذ القرارات، وأنهم حين يعملون هذا فإنهم يفحصون المعتقدات والاتجاهات والمشاعر التي وراء اختياراتهم، وأنهم سوف يطلب منهم أن يقرروا لأنفسهم ما يعتبرونه هاماً وأن يفحصوا أيضاً العواقب التي يمكن أن تترتب على اختياراتهم بالنسبة لأنفسهم وللآخرين.

اطلب من الأطفال أن يفكروا في خبراتهم التي اتخذوا فيها قرارات هامة، وكيف اتخذوا هذه القرارات؟ وما هي القيم التي يتمسكون بها في هذا القرار؟ ولماذا كان اتخاذ هذا القرار عملاً صعباً؟ وما هي بعض نتائج وعواقب هذا القرار؟ وكيف يشعرون الآن إزاء هذا القرار الذي اتخذوه منذ فترة طويلة؟ حين يعيدون التأمل فيه؟

اسأل التلاميذ كيف يمكن لتعلم اتخاذ القرارات بتفكير أعمق أن يساعدهم في حياتهم وما الأفكار الأخرى التي لديهم عن هذه العملية؟

تقديم التلخيص

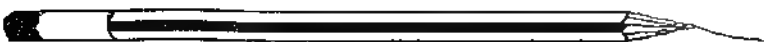
ابدأ بتمرين مثل الآتي: اعرض هاتين العبارتين على التلاميذ مع تلخيص لهما.

هذا هو الباب الذي تستخدمه حين تريد ترك المكان. (المخرج).

هذا جزء خطر في الطريق قد تتعرض لحادثة إذا أسرعت في السير بالسيارة فيه.

(احذر، اخفض السرعة).

واطلب من التلاميذ أن يفحصوا هاتين العبارتين مبيّناً كيف تختلفان، وشرح لهما أن التلخيص يعني أن يكون الفرد قادراً على أن يستخرج المعاني الهامة من الجملة وأن يعبر عنها في صيغة أكثر اختصاراً. أي أن يخبر في إيجاز.



اطلب من التلاميذ أن يقدموا أمثلة للملخصات أخرى اطلعوا عليها، اطلب منهم أن يتحدثوا عن الفوائد الممكنة للملخصات إذا قورنت بالكتابة أو القول المفصل.

اسأل التلاميذ أن يفكروا في كيف أن تعلم التلخيص قد يكون مهارة ثمينة على الفرد أن يمتلكها، وكيف يمكن أن تساعد في حياته واستقص أفكار التلاميذ وآراءهم عن المهارة.

تقديم حل المشكلة

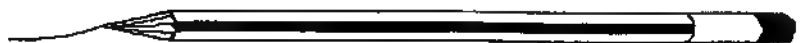
ابدأ بمحاكاة مشكلة مثل الآتية واعرضها على التلاميذ ليناقشوها.

«يخطط محمود وأربعة من أصدقائه للقيام برحلة في نهاية الأسبوع بالدراجات إلى ميناء الإسكندرية، وهي مدينة تبعد عن مكان إقامتهم ثلاثين كيلو متراً، ما أنواع المشكلات المتضمنة في هذه الرحلة، وما هي بعض الاستراتيجيات الجيدة لمعالجة هذه المشكلات».

اطلب من الأطفال أن يقترحوا إجابات عن هذين السؤالين، اكتب قائمة للمشكلات والاستراتيجيات المقترحة لحلها على السبورة، واسأل التلاميذ عن تضمينات كل منها، سل الأطفال لينظروا في الحلول الممكنة وأيهما يبدو أكثر معقولة، وأيهما يبدو أقل معقولة؟ اطلب من الأطفال أن يفكروا في كيفية تقويم الحلول التي تم اختيارها، أي كيف نستطيع أن نعرف أن هذه قد تكون حلولاً جيدة.

اشرح للتلاميذ بحيث يندمجون في ممارسة تمرين من تمارين حل المشكلات، وبين لهم أن حل المشكلة يتطلب دراسة دقيقة لماهية المشكلة، ويقتضى تفكيراً في الخطوات التي ينبغي اتخاذها لحل المشكلة، ويحتاج إصدار أحكام جيدة، عما يمكن أن يعمل عمله، وعن القدرة على تقويمه بعد ذلك، وعما إذا كان الحل الذي تم اختياره جيداً، اطلب من التلاميذ أن يناقشوا المشكلات التي واجهوها في خبراتهم، والحلول التي نجحت وتلك التي فشلت، اطلب منهم أن يدلوا بأفكارهم عن كيف كان يمكن لهم أن يتقدموا في حل تلك المشكلات.

اسأل التلاميذ كيف يمكن أن تكون القدرة على حل المشكلات بفاعلية معيناً لهم ومفيداً في حياتهم، ولماذا ينبغي أن نتعلم القيام بهذا على نحو جيد؟ وكيف يساعدنا هذا؟ وما هي أفكارهم بهذا الصدد؟



أنشطة التفكير في المواد الدراسية

ستقدم في الصفحات التالية العديد من الأمثلة لتمارين يمكن أن نطلق عليها أنشطة تفكير، وأنشطة التفكير تختلف عن التمارين المدرسية الأخرى من عدة وجوه:

أولاً: هي مفتوحة النهاية، من حيث إنه لا توجد إجابة واحدة صحيحة نبحث عنها، ففي أنشطة التفكير نجد كثيراً من الإجابات مقبولة ومناسبة.

ثانياً: كل نشاط يتطلب تدريب وظيفية عقلية عليا أو أكثر كمتلك التي وصفناها من قبل، ففي نشاط التفكير، يطلب من التلاميذ أن يقارنوا، وأن يلاحظوا، وأن يصنفوا، وأن يضعوا فروضاً، وهلم جرا. ويطلب منهم أن يؤدوا هذه الوظائف في علاقتها بمادة دراسية أو موضوعات في المنهج الخاص بالصف الدراسي الذي يوجدون فيه.

ثالثاً: تؤكد أنشطة التفكير على توليد التلاميذ للأفكار بدلاً من استرجاع المعلومات، وفي نشاط التفكير يطلب من التلاميذ أن يبينوا ما الذي يفكرون فيه، بدلاً من أن يطلب منهم أن يتذكروا ويسترجعوا فكر الآخرين.

ويتم خلق أنشطة التفكير بتحديد مفهوم أو مهارة نريد تدريسها للتلاميذ، ووضعها في إطار يتطلب القيام بعمليات عقلية عليا، وقد يتم عمل هذا في كل مادة دراسية من مواد المنهج المدرسي، وأنشطة التفكير الجيدة ينبغي أن تقود التلاميذ إلى زيادة استبصاراتهم عن المادة الدراسية، والتي قد تستخدم أيضاً لتنمية المهارات النوعية الخاصة بالمادة الدراسية.

ولقد أبرز المدرسون الذين استخدموا أنشطة التفكير أن بعض العمليات أقل فلاءمة لمستويات تعليمية معينة، وعلى سبيل المثال، إن المقارنة والملاحظة والتصنيف، والتخيل، واقتراح الفروض، وتصميم المشروعات، والبحوث واتخاذ القرارات وحل المشكلات يمكن أن تؤدي إلى إيجاد وخلق أنشطة تفكير تلائم التلاميذ في الصفوف الابتدائية والمتوسطة ولكن عمليات النقد والتقويم وتحديد المسلمات أو الافتراضات، والتفسير والتلخيص - يغلب أن تكون صعبة جداً من حيث تصورها بالنسبة للأطفال في الصفوف الابتدائية، وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض العمليات يحتمل أن تكون مألوفة بدرجة أكبر لمعظم التلاميذ في الصفوف الابتدائية، وعلى سبيل المثال: قد يكون من الأفكار الجيدة أن تبدأ التدريس لبرنامج في التفكير بأنشطة تؤكد على المقارنة والملاحظة والتصنيف وفرض الفروض والتخيل واتخاذ القرار وأن تقدم عمليات التفكير الأخرى في وقت لاحق بعد أن ينجح التلاميذ نجاحاً مبدئياً في المجموعة الأولى من العمليات.



وعند اختيار أنشطة التفكير لصفك من بين كثير من الأمثلة التي ستوردها عليك أن تسترشد بالتوجيهات الآتية :

١ - هل يعكس النشاط مستوى قدرات تلاميذي؟ وهل النشاط صعب جداً بالنسبة لتلاميذي بحيث يصعب عليهم إدراكه وتصوره؟ هل اخترت شيئاً يتطلب منهم أن يعالجوا مادة مجردة جداً أو معقدة جداً بالنسبة لمستوى فهمهم؟ وعلى سبيل المثال، إذا كنت ستسأل مجموعة من تلاميذ الصف الأول وتطلب منهم أن يضعوا فرضاً عن كيفية تحول الصوت ليسجل على شريط مغنط، فإن المحتمل أنه لن يتوافر لديهم خلفية علمية تكفي ليفكروا في هذه المشكلة تفكيراً متجهاً، إن هذا النشاط التفكيرى قد يتعدى مجال قدرة معظم تلاميذ الصفوف الأولى الابتدائية .

٢ - هل يعكس النشاط الخلفية الخبرية لتلاميذي؟ هل يدخل في إطار خبراتهم؟ وعلى سبيل المثال: إذا طلبت من التلاميذ الذين يندر أن يقرأوا الصحف أن يقارنوا بين جريدتين، فإنه ليس من المحتمل أن يقدروا على أن يقدموا تفكيراً عميقاً في هذه المهمة .

٣ - كيف يرتبط النشاط بالمنهج التعليمى للصف الدراسى الذى أدرسه؟ هل سيؤدى إلى استبصارات جديدة وأفهام تصورية للموضوع الذى يدرس؟ هل سيقدم معانى جيدة؟ هل سيوفر فرصاً لكى ينمى التلاميذ مهارات نوعية؟ وعلى سبيل المثال قد يقارن التلاميذ بين التفاح والبرتقال ويفيدوا من هذه المقارنة بعض الفائدة، ولكنهم على أية حال، إذا درسوا الطاقة فى العلوم، فقد تكون المقارنة بين الطاقة الشمسية والطاقة المتولدة عن الرياح أكثر إنتاجية، أو أن تخيل بدائل لمحرك الاحتراق الداخلى .

٤ - ما هى أهدافى بالنسبة للتلاميذ عند اختيار النشاط؟ وما الذى أتوقع منهم تعلمه؟ وعلى سبيل المثال، إذا كنت تخطط لاستخدام النشاط بحيث يكتسب التلاميذ معلومات معينة، بدلاً من أن يكون أساساً للتفكير فى قضايا مسائل خلافية، فإن عمك فى هذا النشاط قد يصبح موجهاً بدرجة أكبر وأقل إنتاجية من حيث الحصول على أفكار التلاميذ .

إن أنشطة التفكير تعرض هنا فى الأساس كأمثلة يختار منها المدرس أو ينسج على منوالها وليس كمنهج تعليمى لكى يتبع كنظام يومى سائد فى المدرسة، ونحن نأمل بعرض أمثلة كثيرة، أن يجد المدرسون بعضها مفيداً على وجه الخصوص لما يدرس فى حجرات دراستهم، ونحن نأمل أيضاً أن تصلح هذه الأمثلة لتوضيح كيف



يمكن التأكيد على عمليات التفكير في المواد الدراسية بحيث يستطيع المدرسون أن يختاروا أنشطة مما يتوافر في الكتب الدراسية وأدلة المعلم، بل وكذلك أن يخلقوا أنشطتهم التي تؤكد على التفكير في كل مادة دراسية من مواد المنهج.



أنشطة الفنون اللغوية

لقد تم تصنيف أنشطة الفنون اللغوية هنا على أساس عمليات التفكير، ولم نضع تمييزاً بين أنشطة الصفوف الابتدائية وأنشطة الصفوف المتوسطة وقد يكون لأنشطة التفكير تطبيق أعرض عن مهام المنهج، ويحتمل أن يرى المدرسون عندما يراجعون قوائم الأنشطة التي نذكرها كيف أن نشاطاً معيناً يتيح تنمية مهارة معينة، بغض النظر عن المستوى الصفى، وعلى سبيل المثال: فإن المدرس الذي يريد أن يؤكد في تدريسه على التفكير في تحليل الكلمة قد يختار نشاطاً حيث يقارن التلاميذ بين كلمتين لهما نفس النطق، مثل: على، علا، وهذا العمل قد يناسب الأطفال الصغار، ولكنه قد يناسب بنفس القدر تلاميذ الصفوف المتوسطة، أن يقارنوا بين كلمة عين الأولى، وكلمة عين الثانية في العبارة «عين الرضا ترى كل عين صافية» أو المقارنة بين العبارتين: ل الأمر أهله، و ل البيت أولاً. والمدرس الذي يرغب في أن ينمى فهم النمو الخلقى قد يسأل التلاميذ أن يقوموا بنشاط يتطلب منهم أن يلاحظوا سلوك شخصية في القصة، ويكتبوا قائمة بأوصاف تساعدنا على فهم هذه الشخصية، وبينما يمكن أن يكون هذا النشاط متحدياً لفكر التلاميذ في الصفوف المتوسطة، قد يكون أيضاً ملائماً لبعض تلاميذ الابتدائي.

الملاحظة

إن الفرص المتاحة لممارسة الملاحظة وهى عملية عقلية عليا في الفنون اللغوية، سوف تفيد التلاميذ في عدة سبل، فهي تساعدهم على أن يصبحوا أكثر وعياً بزيادة حدة حواسهم وقدرتهم على التمييز بين ما هو حقيقة وما هو تأمل ولكي تصبح ملاحظاً مفكراً ذكياً في الفنون اللغوية، عليك أن تحقق أحد الأهداف الرئيسية التي تلى، ويستطيع تلاميذ الصفوف الابتدائية أن يبدأوا في الملاحظة الذاتية، إذا توافرت فرص لهم في إطار الفنون اللغوية، وهو أحد الأهداف الرئيسية للتدريس التالى، ويستطيع تلاميذ الصفوف الابتدائية أن يبدأوا في تنمية مهارتهم كملاحظين أذكياء إذا أتيحت



لهم ممارسة كافية لهذه المهام، وقد يفيد تلاميذ الصفوف المتوسطة إفادة هائلة وهم ينمون مهاراتهم في هذا المجال.

١ - اعرض على التلاميذ كلمتين في جملة مثل: يقينى بالله يقينى، واطلب منهم أن يدلوا ببعض الملاحظات عن كل من الكلمتين، اطلب منهم أن يقولوا شفاهة أو يكتبوا كل ما يستطيعونه عن هاتين الكلمتين.

٢ - اعرض عليهم كلمة يختلف هجاؤها عن بنيتها الصوتية مثل ذهبوا فألف واو الجماعة لا تنطق، واطلب من التلاميذ بعض الملاحظات عن الكلمة. واسألهم أن يكتبوا خمس عبارات صادقة عن الكلمة، والعبارة الصادقة هي تلك التى تدعمها معطيات أو بيانات الملاحظة.

٣ - اعرض على التلاميذ كلمتين تشابهان فى النطق ولكنهما تختلفان فى الهجاء مثل: قفا، وقفى، واطلب من التلاميذ أن يدلوا ببعض الملاحظات عن هجاء الكلمتين، ثم اطلب منهم أن يشتركوا فى هذه الملاحظات ويتبادلوها .

٤ - اختر قصة يحبها الاطفال واقرأها عليهم جهرياً، واطلب منهم أن يحددوا الكلمات والتعبيرات التى تجعل القصة مشوقة، وما هى الكلمات التى تجعل القصة حزينة؟ وما هى الكلمات التى تضيف للقصة جمالاً؟ ويمكن تسجيل هذه الكلمات والتعبيرات على السبورة لإعادة فحصها.

٥ - اطلب من التلاميذ دراسة قصيدة، ما الكلمات التى استخدمت فى القصيدة لتسهم فى فعاليتها؟ وتأثيرها؟

٦ - اطلب من التلاميذ أن يدرسوا سلوك شخصية فى قصة، وأن يضعوا قائمة بالأوصاف التى قد تساعد على فهم الشخصية فهما أفضل؟

٧ - اطلب من الاطفال أن يدرسوا صحيفة تناول شئون مجتمعهم المحلي واطلب منهم أن يعملوا فى جماعات تعلم تعاونى تتألف كل جماعة من أربعة تلاميذ أو خمسة وأن يقدموا ملاحظاتهم الدقيقة عن الصحيفة، وأن تسجل كل جماعة ما توصلت إليه من نتائج .

٨ - تخير مجموعة من التعليمات من الكتاب المدرسى، أو كراسة عملى أو أى مواد تعليمية معينة مناسبة واطلب من التلاميذ أن يدلوا بملاحظاتهم عن وضوح التعليمات وأن يعدوا تقريراً عن نتائجهم.

٩ - اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا شخصاً ما وهو يعمل على كمبيوتر (معالجة نصوص أو تنسيق كلمات)، واطلب منهم أن يتحدثوا أو يكتبوا عما لاحظوه.



١٠ - اطلب من الأطفال أن يشاهدوا حدثًا معينًا، يذاع في التلفزيون، واطلب منهم أن يلتفتوا التفاتًا خاصًا إلى تفاصيل محتواه، وصيغته وأسلوب عرضه وعمل الكاميرا، واستخدام اللغة وأنح لهم الفرصة لمناقشة النتائج في مجموعات صغيرة، ثم اسأل كل تلميذ ليقدّم تقريراً عن ملاحظاته.

١١ - اطلب من التلاميذ أن يدرسوا إعلانًا تلفزيونيًا وأن ينتبهوا إلى الرسائل البصرية واللفظية التي يضمها، واطلب منهم تقديم تقرير عن هذه الملاحظات.

١٢ - اطلب من التلاميذ أن يستمعوا بعناية لمتحدث معين وأن ينتبهوا إلى الرسالة التي يوصلها وأن يلاحظوا سلوكه غير اللفظي أثناء الخطاب، ثم يقدموا تقريراً عن نتائجهم.

المقارنة

إن تعلم تنمية مهارات المقارنة العالية المستوى في مجال الفنون اللغوية، يتيح للتلاميذ أن يصبحوا أكثر وعيًا بنواحي التشابه ونواحي الاختلاف، وترتيبًا على ذلك بالمعطيات أو البيانات التي تستند إليها أحكامهم، وحين نطلب من التلاميذ أن يقارنوا، فإننا نطلب منهم الالتفات إلى خصائص محددة لنقاط المقارنة، ونحن نلفت الانتباه إلى ضرورة زيادة حدة التمييزات، وتعلم الوعي الحيوي بنواحي التشابه، ونواحي الاختلاف يزيد من قاعدة البيانات التي تستخدم لإصدار الأحكام. والمقارنة عملية مريحة نسبيًا للتلاميذ في الصفوف الابتدائية والمتوسطة من أمثلتها:

١ - تخير كلمتين قد يخلط بينهما التلميذ مثل: علا، على، واطلب منهم المقارنة بينهما، وما نواحي التشابه بينهما؟ وما نواحي الاختلاف؟ واطلب من التلاميذ أن يفكروا في أكبر عدد من هذه النواحي يستطيعونه.

٢ - تخير شخصيتين في قصة قرأهما التلاميذ، واطلب منهم تحديد نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين الشخصيتين: شجع التلاميذ على أن يفكروا في أكبر عدد ممكن من نواحي التشابه ومن الفروق بينهما، يستطيعونه.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين كتابين (أو قصتين، أو قصيدتين) قرأوهما، وأن يبينوا كيف يشابهان وكيف يختلفان.

٤ - اطلب من التلاميذ المقارنة بين فيلمين شاهدوهما.



٥ - اجعل التلاميذ يقارنون بين برنامجين تليفزيونيين .

٦ - اطلب من التلاميذ المقارنة بين افتتاحيتي القصتين الآتيتين :

«لقد كانت متعبة، لقد أمضت عشرين ساعة في الحافلة عائدة إلى بيتها، وما يزال يدور في رأسها صور لخبرتها في المكان الذي زارته، صور أرجوانية وررقه داكنة . . كما لو كانت عودة لكابوس ولن تنسى أبداً ما رآته هناك» .

«لقد فتحت مريم الباب ونادت على أمها، إنه لَمَمّاً يضايق أن يعود المرء إلى البيت ولا يجد أحداً بعد الحفل الذي شاركت فيه، والآن فإن عليها أن تتناول عشاءها، لقد وضعت كتب المدرسة وأمسكت بالتليفون» .

٧ - وقد يقارن التلاميذ بين ما يأتي :

جريدتين .

فيلمين من الصور المتحركة .

كتاب مضحك للأطفال وكتاب محزن .

كتاب من المكتبة وكتاب المطالعة المدرسية .

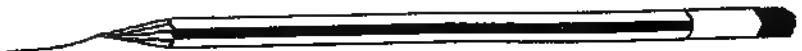
أسلوبى مؤلفين فى الكتابة .

مجلتين من مجلات الأطفال .

التصنيف

إن عملية التصنيف تتيح لنا أن نحقق قدرًا من الترتيب والنظام فى حياتنا، إنها تسمح لنا بأن ننمى نظامًا ونستخدمها لنجعل الحياة أسير، وفى الفنون اللغوية، يعتبر القاموس مثالاً لنظام أو نسق من التصنيف يساعدنا على الاهتداء وسط متاهة من آلاف الكلمات، وفهرس البطاقات فى المكتبة نظام آخر للتصنيف، ييسر بحثنا عن المراجع التى نحتاجها وتحديد موضعها والحصول عليها، والحياة بدون نظم تصنيف تصبح نوعاً من الخلط المزيج، ومساعدة التلاميذ على تنمية هذه المهارة جزء لا يتجزأ من الخبرة اللغوية :

وفيما يأتى بعض الأمثلة التى تبين كيف يمكن دمج التلاميذ فى تنمية أنظمة تصنيف فى الفنون اللغوية، والتى قد تستخدم لتوضيح الفهم التصورى الهام فى اللغة :



١ - اعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات تشابه أصواتها مثل :

عاد	قاد	أفاد	أراد
أجاد	أعاد	أباد	كاد
ساد	شاد	صاد	زاد

واطلب من التلاميذ أن يرتبوا الكلمات في مجموعات، واطلب منهم أن يبينوا كيف تنتمي كل كلمة إلى المجموعة.

٢ - اطلب من التلاميذ أن يكتبوا قائمة بجميع القصص التي قرأوها والموجودة في كتاب القراءة أو في مكتبة المدرسة حتى الآن، وأن يصنفوا هذه القصص أو الكتب، واسألهم عن كيفية انتهاء كل قصة أو كتاب إلى تلك المجموعة.

٣ - اعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات التي يبدو أنه لا رابط بينها والتي يمكن أن تستقى من كتاب القراءة:

القمر الصناعي	الوعد	البطل	خمسة	طائرة
الأرز	سر	الشبح	يتحرك	سفينة
مضحك	عملاق	معركة	مخيف	قطار

واطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الكلمات في مجموعات، وأن يبينوا كيف تنتمي كل كلمة إلى مجموعتها.

٤ - اعرض على التلاميذ قائمة من الكلمات التي عليهم حفظ هجائها مأخوذة من كتابهم المدرسي، واطلب منهم تصنيفها، ثم سلهم أن يحددوا خصائص الكلمات في كل مجموعة، ولماذا تنتمي الكلمات إلى تلك المجموعة.

٥ - وتصنيف بعض الأشياء في القائمة التالية ينبغي أن يتيح للتلاميذ بعض الممارسة الإضافية:

الفقاص في كتاب القراءة	الكتب التي قرئت أثناء العام
المفردات التي تعلمت	القصائد
برامج التليفزيون	برامج الأخبار
المجلات	ألعاب الفيديو.
	إعلانات التليفزيون
	النكت والأحاديث



اقتراح الفروض

إن فرض الفروض فى مجال الفنون اللغوية مهارة عالية المستوى ولها قيمتها . إن القدرة على تعليق الفرد لحكمه، وقدرته على اقتراح عدة طرق ممكنة لشرح الحدث أو الواقعة، والقدرة على التحرك من مواقف التوكيد الإجمالى إلى التأمل والتفكير، يؤدى إلى الحفاظ على عقل مفتوح، وهذا عنصر أساسى لكى يصبح الفرد مثقفاً ومتعلماً وفيما يأتى بعض التمارين التى تبين كيف يتدمج التلاميذ فى أنشطة الفنون اللغوية التى تتطلب ممارسة اقتراح الفروض:

١ - اعرض على التلاميذ المشكلة الآتية: مراد يجد صعوبة فى تعلم كيف يتهجى الكلمة: لآلى. لماذا يصعب هجاء هذه الكلمة؟ وكيف يمكن تفسير ذلك؟ فكر فى أكبر عدد ممكن من التفسيرات؟

٢ - اطلب من التلاميذ أن يدرسوا الكلمات الآتية:

سَمًا، أسمى، جَنَّ، الجِنُّ

وكيف يعرف التلاميذ أى الكلمتين يستخدم حين يكتب أو يتحدث، وما الفروض التى يقترحها التلاميذ بهذا الصدد.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يفكروا فى الكيفية التى يمكن أن يساعدكم الحاسب الآلى بها على تحسين مهارات الكتابة، وأن يسجلوا أفكارهم كتابة.

٤ - عند الانتهاء من قراءة قصة، اطلب منهم أن يبينوا الأسباب التى حملت المؤلف على إنهاء القصة بهذه الطريقة، وكيف يمكن شرح وتفسير هذه النهاية؟ وما الفروض التى يمكن أن يقترحها التلاميذ؟

٥ - عند دراسة قصة قد يسأل التلاميذ عن الأسباب فيما يعتقدون التى حملت المؤلف على أن يبدأ القصة بهذه الطريقة، وما الفروض التى تقترح لشرح وتفسير هذه؟

٦ - اسأل التلاميذ عن أسباب تفضيل بعض التلاميذ لقراءة الكتب الفكاهية فى المكتبة، وكيف يفسرون هذه؟ وما الفروض المقترحة؟

٧ - اطلب من التلاميذ أن يقترحوا بعض الفروض التى تفسر أسباب استمتاع بعض الأطفال بالأفلام المخيفة.

٨ - اسأل التلاميذ ليقترحوا فروضاً للتنبؤ بكيفية تأثير برنامج معالجة الكلمات على الحاسب على عادات القراءة، والكتابة، وما هى بعض أفكارهم؟

٩ - اطلب من التلاميذ أن يقدموا فروضاً تفسر كيف يمكن لشخص أن يتعلم كتابة شعر جميل، ما هى أفكارهم؟



١٠ - اسأل الأطفال ليقترحوا فروضاً تفسر إقبال كثير من الناس على متابعة برنامج تليفزيونى معين، ما هى أفكارهم؟

١١ - اطلب من التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم عن الكيفية التى يستطيع بها شخص أن يتعلم بحيث يحسن هجاءه ويقلل أخطائه الإملائية وما الفروض المقترحة؟

التخيل والابتكار

إن التخيل (والابتكار) يقع فى قلب الفنون اللغوية، ومن الخيال تجىء القصص والقصائد الشعرية والمسرحيات، وجميع وسائل الابتكار الأدبى.

إن التخيل والابتكار يتيح لنا أن نتعدى حدود الممارسة المقبولة والانتقال إلى الجديد. إن أعظم المواهب الأدبية والعطاء ينتج عن الخيالات الذكية، والجهود الابتكارية لمعظم كتابنا الذين نعتز بهم، ونأمل فى تنمية المهارات الابتكارية عند التلاميذ حتى يمكن أن تسفر فى مستقبل الأيام عن مواهب معطاءة.

وفيما يأتى بعض أمثلة أنشطة الفنون اللغوية التى تتيح للتلاميذ ممارسة التخيل:

١ - اعرض الكلمات الآتية واطلب من التلاميذ أن يرسموا صورة لمعنى كل منها متاهة، سكة حديدية معلقة، اسم مستعار.

٢ - اطلب من الأطفال أن يتخيلوا أنهم تقمصوا شخصية فى قصة، ثم يصفوا مشاعرهم بعد هذا التوحد أو يكتبوا عن خبراتهم حين يلعبون دور هذه الشخصية.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يفكروا فى طرق أخرى لنهاية القصة، واطلب منهم أن يعبروا عن أفكارهم وأن يكتبوا نهايات بديلة.

٤ - اطلب من الأطفال أن يخترعوا شخصية جديدة فى قصة قرأوها، وكيف تتلاءم هذه الشخصية مع القصة؟ اطلب منهم أن يكتبوا أفكارهم.

٥ - سل التلاميذ ليفكروا فى أكثر الكوايس إفزاعاً مرت بهم وأن يكتبوا عنها.

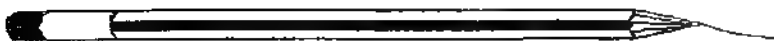
٦ - سل التلاميذ أن يتخيلوا ويكتبوا عن أفكارهم لو أنهم تقمصوا أو توحدوا بما

يأتى:

شخصية فى قصة مغنى مشهور كاتب قصص بوليسيه عامضة

مصمم إعلانات تليفزيونية تجارية

٧ - اطلب من التلاميذ أن يبتكروا ويبدعوا:



قصيدة باستخدام كلمتين .
شعار يقنع الناس بشراء منتج معين .
طريقة جديدة لتقول : « إن هذا أقيح ما رأيت » .
عشرين طريقة مختلفة لوصف مشاعر الحزن .
قصة بوليسية مبتكرة حقًا .

اتخاذ القرار

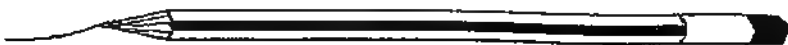
إن الطرق التي يستخدم بها التلاميذ اللغة أساسية في عملية التنمية اللغوية، وأن يصبح الفرد أكثر نقدًا للاستخدام اللغوي، سواء أكان استخدامه هو أم استخدام الآخرين بعد أساسى هام من أبعاد البرنامج اللغوي، ومساعدة التلاميذ على أن يفحصوا اللغة من حيث إنها وعاء القيم والمعتقدات، فضلًا عن عواقب الاستخدام اللغوي يضيف إلى قوة تأثير برنامج الفنون اللغوية.

وفيما يأتي بعض الأنشطة التي سوف تشجع الأطفال على فحص الفنون اللغوية من منظور اتخاذ القرار، سل التلاميذ أن يدرسوا هذه المواقف وأن يتحدثوا عنها في مجموعات صغيرة، وأن يتوصلوا إلى قرار عما يمكن أن يعملوه:

١ - نصف الفصل يريدون أن يعدوا نشيدًا للاحتفال بمقدم العيد، والنصف الآخر يريد إعداد مسرحية أصيلة يؤلفها الفصل، والتلاميذ في النصف الأول يقولون: «أن كل الناس تحب الأغاني والأناشيد في الأعياد، والنصف الآخر من النصف يقولون: «أن جميع الناس ملوا الأغاني والأناشيد في الأعياد، وأن علينا أن نعمل شيئًا جديدًا» كيف يمكن اتخاذ قرار في هذه المسألة؟ وهل توجد طريقة للاتفاق على قرار بحيث لا تتعرض مشاعر أى تلميذ للضرر؟

٢ - أيهما أفضل مشاهدة: فيلم يصور مادة كتاب، أم قراءة الكتاب؟ وما الذى يعتقد التلاميذ؟ وما الأسباب التى يقدمونها لدعم آرائهم؟

٣ - آدم تلميذ جديد فى الصف وتسرى فى الخارج، ولم يتقن اللغة العربية، ويتعرض لأخطاء كثيرة حين يتحدث، وبعض الأطفال قلقون من أنهم لو استمروا فى تصحيح لغته فقد يشعر بالغباء، ومع ذلك فإنهم يريدون مساعدته، ما الذى يعمله التلاميذ فى هذا الصف؟ وما هى بعض الاعتبارات الهامة التى ينبغى مراعاتها فى هذا الموقف؟



- ٤ - لقد طلب المدرس من محمود أن يكتب تقريراً عن كتاب عن سيرة إحدى الشخصيات ومحمود يكره السير، ما الذي ينبغي أن يعمل؟ وكيف يستطيع أن يقرر؟
- ٥ - أتاحت لإبراهيم الفرصة ليتعلم كيف يستخدم الحاسب الآلى ليكتب قصصه. إن هذا يعنى قضاء ساعة كل يوم بعد المدرسة يتعلم فيها كيف يقوم بهذا، ولدى إبراهيم عدد كبير من الأنشطة الأخرى التى يستمتع بالقيام بها بعد المدرسة، مثل اللعب بالكرة مع أصدقائه، ما الذى ينبغي على إبراهيم أن يعمل؟ وما هى بعض النتائج والعواقب المترتبة على القرارات التى تتخذ؟

تفسير البيانات

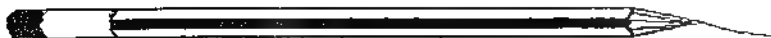
إن عملية تفسير البيانات يمكن أن تكون تمريناً له قيمته فى تنمية فهم القصة، والمقال والتقرير أو أى مواد أخرى مكتوبة، وحين يطلب من الأطفال أن يقدموا تفسيرات لمادة لغوية مكتوبة، ينبغي أن يمارسوا التفكير الصارم فى استخدام البيانات، والمعطيات الواردة فى المحتوى لدعم نتائجهم واستخلاصاتهم. والمثال التالى يظهر كيف أن أى فقرة من أى اختبار يمكن أن تستخدم لتنمية تفسير البيانات.

اعرض الفقرة الآتية على التلاميذ، اطلب منهم أن يقرأوها ويستخدموا المعلومات الواردة فى الفقرة، وإذا كانت الجملة صادقة، أى إذا كانت العبارة مدعومة بوضوح البيانات فى النص، فينبغى أن يضع التلاميذ عليها حرف (ص) وإذا كانت العبارة خاطئة، أى إذا كانت العبارة ترفضها البيانات الواردة فى السياق بوضوح فهى كاذبة أو خاطئة ويوضع عليها (خ) وإذا لم تتوافر بيانات كافية فى النص لتحديد صدق العبارة أو خطئها وإذا لم يرد فى النص معلومات كافية لتحديد صحة أو خطأ العبارة فإن على التلاميذ أن يضعوا على العبارة علامة استفهام؟ لبيان أننا لا نستطيع أن نقول ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة.

سقط الخطاب من الدرج عند فتحه على الأرض محدثاً صوتاً خافتاً وكان بهجت فى حمام السباحة مع فاروق المرتفع الصوت، الكثير الكلام، وكلى أمل بينى وبين نفسى أن يغرق فاروق قبل أن تغرب الشمس، وأنا أعرف مباشرة أن الخطاب من كمال، لأننى أستطيع أن أميز خطه فى أى مكان، وقد قرأت وغصّة فى حلقى عزيزى محمود....

١ - إن بهجت وفاروق شخصيتان أقل أهمية فى القصة؟

٢ - لم يعرف محمود مرسل الخطاب (خ).



٣ - سقط الخطاب على الأرض حين فتح محمود الدرج (ص).

٤ - وجد محمود الخطاب في المدرسة (٩).

٥ - لقد زاد الخطاب من دقائق قلب محمود وأحدث غصة في حلقه (ص).

فحص المسلمات

ويبدو أن أنشطة الفنون اللغوية مكان طبيعي لفحص المسلمات، وحين تتضمن لغتنا المكتوبة والمقولة مسلمات تعرض على أنها حقائق، فإن عباراتنا تكون غير دقيقة ليس ذلك فحسب، بل وتضفي الشك على نوعية وجودة تفكيرنا، وفحص المسلمات في أنشطة فنوننا اللغوية يتيح لنا الفرصة لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر صرامة ودقة في تفكيرهم، وترتيباً على ذلك أكثر دقة فيما يقولون ويكتبون وتوفر للتلاميذ تدريباً ليصبحوا أكثر إمعاناً في التفكير والنقد لكتابات الآخرين وأقوالهم.

وفيما يأتي بعض التمارين التي تتيح ممارسة فحص المسلمات :

١ - اطلب من التلاميذ أن يحددوا المسلمات التي يسمعون بها حين يسمعون

الكلمات الآتية :

إنها أذكى فتاة في الصف

هذا خطأ

لن أقوم بهذا أبداً

إنه يتصور جوعاً

أنت أفضل صديق لي

٢ - سل التلاميذ عن المسلمات التي يحتمل أن يسموها بها حين يرون كتاباً ذا

طبعة أنيقة معروضاً في صدر مكتبة.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يوضحوا المسلمات التي يحتمل أن يسموها بها حين

يقول أفضل صديق «هذا كتاب عظيم» ينبغي أن نقرأه.

٤ - حين يقول مدرس. هذا أحد أهم الكتب في عصرنا وينبغي على كل فرد أن

يقرأه، ما هي المسلمات التي يحتمل أن يسم بها التلاميذ والافتراضات التي يفترضونها.

٥ - حيث يقرأ التلاميذ مقالاً في جريدة عن شخص أو حدث، ما المسلمات أو

الافتراضات التي يغلب أن يفترضوها عن ذلك الشخص أو الحدث؟

٦ - حين يسمع التلاميذ أن فيلماً معيناً قد سجل أرقاماً قياسية في بيع التذاكر

لمشاهديه، ما هي المسلمات التي يغلب أن يسموها بها؟ وحين يصطف التلاميذ في

صفوف من مئات الأفراد لمشاهدة الفيلم، ما هي المسلمات التي سلموها بها؟

النقد والتقويم

تبدو الفنون اللغوية مجالاً خصباً من مجالات المنهج التعليمي للقيام بعمليات النقد والتقويم وهي عمليات عقلية عليا، فالتلاميذ يقرأون قصائد، وقصصاً، وكتباً، ويشاهدون أفلاماً وبرامج تليفزيونية، ومسرحيات ويصفون لقصص يحكيها زملاؤهم في الصف، ويصدرون لا محالة أحكاماً عن جودة هذه وتلك، و عملية النقد والتقويم تتيح للتلاميذ الفرص للممارسة ولتنمية وصقل قدراتهم الناقدة ولرفع معاييرها ولتقدير وتذوق الخبرات اللغوية ذات النوعية العالية. إنها تساعد على البعد عن التافه والتوجه إلى فحص دقيق للمحكات التي تتيح لهم أن يصدروا أحكامهم القيمة، وفيما يأتي بعض أمثلة الأنشطة التي قد يمارس التلاميذ من خلالها نقد وتقويم الفنون اللغوية.

١ - اطلب من التلاميذ أن يعملوا معاً في مجموعات صغيرة لدراسة قصيدة أو قصة أو كتاب أو برنامج تليفزيوني، سلهم عما أحبه فيه، وعما جعله قراءة جيدة، أو مشاهدة جيدة، اطلب منهم أن يحددوا ويميزوا الخصائص الإيجابية للخبرة.

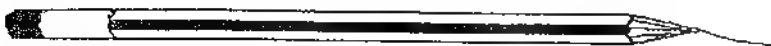
٢ - اعرض مثلاً من عمل تلميذ: قصيدة كتبها أو قصة أو مقالاً على مجموعة من التلاميذ لدراسته، وسلهم أن يعملوا معاً، وأن يفكروا فيما يمكن أن يقوله للكتاب لكي يساعده على التحسين والتقيح.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يعملوا معاً في جماعات صغيرة ليقترحوا بعض الخطط لتقديم نقد لزميل في الصف كتب قصيدة أو قصة، وينبغي أن يحاولوا التوصل إلى كيفية تقديم نقد مفيد يساعده على النمو ولا يؤذي مشاعره.

٤ - سل التلاميذ أن يعملوا معاً في مجموعات صغيرة ليناقدوا كيف يقدر على تحديد ما إذا كان فيلمًا سينمائيًا أو عرضًا تليفزيونيًا جيدًا أم سيئًا، وما الذي يبحثون عنه لكي يقرروا جودته أو رداءته؟ وما المحكات التي تستخدم؟

التلخيص

هناك عدة أسباب هامة لتعلم استخدام مهارة التلخيص في الفنون اللغوية وهي مهارة عليا، وكثيراً ما يطلب منا أن نقدم الأفكار الرئيسية في قصة أو فيلم أو إنتاج درامي ويطلب منا أن نتأمل في خطبة أو حدث إخباري أو تقرير وأن نستخلص الأفكار الهامة من محتوى فكري أكبر، وأن نقدر على غربلة ما هو هام من سياق أكر، وأن نقدر على عمل هذا بقدر من الدقة والصدق يخلع علينا الموثوقية كمفكرين، وقادريين



على التواصل ، وفيما يأتى بعض الأنشطة التى تزود التلاميذ بممارسة فى التلخيص .
١ - سل التلاميذ أن يلخصوا كتاباً، قصة، مسرحية، فيلمًا، برنامجًا تليفزيونيًا، افتتاحية، مقالًا إخباريًا.

٢ - اطلب منهم أن يفحصوا بعض الرسوم الكاريكاتورية أو المتحركة وأن يعملوا فى مجموعات صغيرة ليتوصلوا إلى عناوين جيدة لها

٣ - رتب التلاميذ بحيث يعملون معاً فى أزواج أو فى مجموعات صغيرة، اعرض عليهم مقالاً صحفياً استبعدت عناوينه، واطلب منهم أن يعملوا معاً للتوصل إلى عنوان جيد للمقال، ثم زودهم بالعنوان الأصيل، واطلب منهم أن يقارنوا بين عناوينهم والعناوين الأصلية.

تلخيص المشروعات والبحوث

يتم القيام بالمشروعات والبحوث بأكبر قدر من الفاعلية فى مجموعات صغيرة حيث يقدر التلاميذ على العمل متعاونين فى مراحل التخطيط والابتكار والتقييم، أى مراحل تطوير المشروع، وتتيح الفنون اللغوية قرصاً مثمرة لأنواع مختلفة من الخبرات ذات المستوى العالى.

وفيما يأتى بعض المقترحات لكيف يمكن للتلاميذ أن يكتسبوا خبرة فى تصميم المشروعات التى تتصل بالفنون اللغوية.

١ - وقد يعمل التلاميذ معاً ليكتبوا مسرحية أصيلة، أو إعلاناً تليفزيونياً، أو عرضاً للدمى المتحركة.

٢ - وقد يعملون معاً لكي يعدوا جريدة للصف أو مجلة.

٣ - وقد يقومون بمشروع يتعلمون فيه تقديم تعليمات واضحة كتعليمات السفر.

٤ - وقد يقومون بعمل جماعى لتعلم تقديم تقرير دقيق عن الأحداث.

٥ - وقد يجرون بحثاً عن الحقيقة والصدق فى الإعلان.

٦ - وقد يضعون خططاً لزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية، وقد يقومون بخططهم ويحددون طرقاً ليتبنوا فاعليتها



الجمع بين عدة عمليات فى مهمة واحدة

إن ممارسة عمليات التفكير لا تقتضى بالضرورة أن تحدث فى فئات منفصلة فأنشطة الفهم القرائى قد تتضمن أسئلة تتطلب عدة عمليات يمكن القيام بها فى تمرين واحد.



أنشطة المواد الاجتماعية

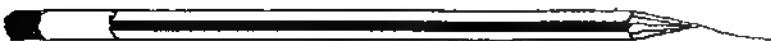
يرى بعض المدرسين أن المواد الاجتماعية هى المجال المنطقى لتنمية مهارات التفكير العليا، وإذا كان الهدف الرئيسى لتدريس الدراسات الاجتماعية إعداد الأطفال للقيام بأدوار نشطة ذكية مفكرة كناخبين مثقفين فى مجتمع ديمقراطى، فإننا نستطيع أن نؤكد على أهمية وقيمة المواد الاجتماعية بهذا الصدد.

وإتاحة الفرص لتنمية التفكير فى منهج المواد الاجتماعية يمكن القيام به مع حد أدنى من المعاناة، ولا حاجة لتخصيص وقت إضافى أو محتوى ليوم مدرسى مزدحم، وإذا كان الدرس يتناول حقوق الإنسان، فعليك أن تبين الطرق التى يحتاجها التلاميذ ليلاحظوا ويقارنوا ويلخصوا مواد الدستور التى تتعلق بهذه الحقوق، وإذا كنت تخطط درساً عن الشرق الأوسط، ما هى المقارنات التى يمكن عقدها والتى تعمق فهم التلاميذ لنواحى التشابه ونواحى الاختلاف حين نقارن بين مصر وإيران مثلاً، ونقارن بين بيروت والقاهرة، ونقارن بين الأطعمة السورية والأطعمة اليمنية، ومقارنة جغرافية السعودية بجغرافية تونس ونظام الحكم فى لبنان والسعودية، وإذا كان صفك يدرس أعمال المكان، ما المقارنات التى يمكن أن تعقد بين الأعمال؟ ما الملاحظات؟ ما الفروض التى يمكن وضعها عن الإنتاجية؟ والنقص فى الإنتاج؟ وعن جودة المنتجات؟ وما نوع التخيل الذى يمكن القيام به عن أنواع أعمال الناس فى المستقبل؟

وسنعرض فيما يأتى بعض الأمثلة عن أنشطة التفكير فى مجال الدراسات الاجتماعية، وتوفر كل منها ممارسة فى عملية تفكير معينة، وهى تتناول موضوعات ومساائل تتم دراستها فى المدرسة الابتدائية، ومن هذه القائمة تستطيع أن تختار عدة أنشطة تتناول موضوعات يدرسها تلاميذ صفك وتناسب قدراتهم، وهى تصلح لتوضيح كيفية وضع وتطوير مواد أخرى بنفسك.

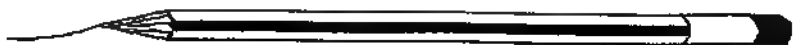
المقارنة :

اطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين:



- ١ - عطلتين رسميتين .
 - ٢ - شخصين مشهورين .
 - ٣ - المزرعة والمصنع .
 - ٤ - عمل ضابط الشرطة والمدرس .
 - ٥ - العيش فى المدينة والعيش فى الضواحي .
 - ٦ - المتنزّه والملعب .
 - ٧ - العمل فى جماعة والعمل منفرداً .
 - ٨ - مدينتين أو قطرين ، أو محافظتين ، أو نهريّن .
 - ٩ - الحياة فى أسوان والحياة فى الإسكندرية .
- الملاحظة :

- ١ - اصحب التلاميذ وطف معهم بالبناء المدرسى ، واطلب منهم ملاحظة ما يرون .
- ٢ - اصحب التلاميذ للسير فى منطقة المدرسة وسلهم أن يلاحظوا ما يرون وما يسمعون وما يشمون وما يشعرون به .
- ٣ - تخير مجموعة من التلاميذ لزيارة مكتب مدير المدرسة ، واطلب منهم أن يلاحظوا ويكتبوا تقريراً عن نوع العمل الذى يتم فى هذا المكتب .
- ٤ - اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا بعض الصور الواردة فى كتاب المواد الاجتماعية «ما العبارات الصادقة» التى يمكن صياغتها عما روى فى الصور .
- ٥ - اصحب التلاميذ لزيارة للسوق المركزى ، ما الملاحظات التى يمكن إبدائها عن أنواع الطعام؟ وعن جودتها؟ وعن الأسعار؟ واطلب منهم أن يقدموا تقريراً عن ملاحظاتهم .
- ٦ - تخير فريقاً من التلاميذ للقيام بملاحظة شخص يعمل فى عمل معين ، ما نوع المعدات التى يحتاجها فى عمله؟ وما أنواع المهارات التى يستخدمها؟ وما أنواع الأنشطة التى يمكن رؤيتها؟ واطلب منهم أن يقدموا تقريراً عن ملاحظاتهم .
- ٧ - اصحب التلاميذ لزيارة منطقة المدرسة؟ اطلب منهم ملاحظة أنواع المساكن؟ وما المواد التى استخدمت فى بنائها؟ وما نوع البناء؟ واطلب منهم أن يقدموا تقريراً بملاحظاتهم .
- ٨ - اطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظة ظواهر جغرافية فى منطقة المدرسة ما



طبيعة الأرض؟ ما أنواع الظواهر الطبيعية التى يمكن أن تجدها؟ ما المواد الطبيعية التى استخدمت فى البناء؟ هل توجد أنهار يلاحظها التلاميذ؟ أو جبال؟ أو هضاب؟ أو مستنقعات؟ أو بحار؟ أو مروج؟ واطلب منهم أن يقدموا تقريراً عن ملاحظاتهم.

٩ - اطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظة أنواع الأنشطة الترويحية التى يشارك فيها كل تلميذ بعد المدرسة، اطلب منهم أن يقدموا تقريراً عن نتائجهم، ما هى العبارات التى تعبر عن حقائق عن الأنشطة الترويحية فى المنطقة المجاورة.

التصنيف :

١ - العمل مع الصف للتوصل إلى قائمة مهن آباء التلاميذ فى الصف، كيف يمكن إذن تصنيف هذه الأعمال والمهن ؟ وكيف يمكن وضع أنماط مختلفة من الفئات؟

٢ - أتح للتلاميذ أن يعدوا قائمة بالمحلات والدكاكين فى الحى الذى توجد به المدرسة، كيف يمكن تصنيف هذه المحلات التجارية والدكاكين؟ ما الذى يمكن تعلمه عن هذه المحلات التجارية والدكاكين؟ ما هى الطرق الأخرى التى يمكن بها تصنيف هذه المستودعات؟

٣ - اعمل مع التلاميذ لإعداد قائمة بالأطعمة التى يتناولها الأطفال فى الأتظار المختلفة، كيف يمكن تصنيف هذه الأطعمة، ما الذى يمكن تعلمه عن عادات الأطفال فى الأكل من هذا التصنيف؟

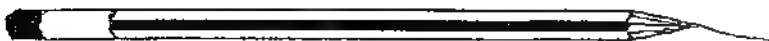
٤ - اطلب من التلاميذ إعداد قائمة بالأدوات التى تستخدم فى التواصل والاتصال. كيف يمكن تصنيف هذه الأدوات؟ ما أنواع أنظمة التصنيف التى يستطيع الأطفال وضعها؟

٥ - سل التلاميذ أن يجهزوا قائمة بجميع الألعاب التى يلعبها الأطفال. كيف يمكن تصنيف هذه الألعاب؟ ما الذى يمكن تعلمه عن ألعاب الأطفال من هذا التصنيف؟

٦ - أتح للتلاميذ الفرصة لإعداد قائمة بأنواع الملابس التى ترتديها، وكيف يمكن تصنيف هذه البنود؟ وما الأنواع المختلفة من أنظمة التصنيف التى يمكن وضعها؟

٧ - اطلب من التلاميذ أن يكتبوا قائمة بجميع المشاهير من الناس ممن يستطيعون أن يفكروا فيهم، كيف يمكن تصنيف هذه الأسماء؟ ما الذى يمكن تعلمه عن الناس من هذا التصنيف؟

٨ - اعملوا معاً لوضع قائمة بوسائل المواصلات والنقل كيف يمكن تصنيف هذه الوسائل؟ ما الذى يمكن تعلمه عن النقل والمواصلات من هذا التصنيف؟



٩ - اطلب من مجموعة من الاطفال أن يعدوا قائمة بجميع البنود التي توجد في سلة مهملات الصف، كيف يمكن لهذه البنود أن تصنف؟ ماذا يتعلم عن الحياة في الصف من القيام بهذا التصنيف؟

١٠ - قد يصنف الاطفال في قوائم مصادر المياه، والجزر، والمحافظات، والدول، أو الاقطار، ورؤساء الدول، والشخصيات التاريخية المشهورة، والمدن، وأنواع الالعاب الرياضية، واللعب.

التخيل والابتكار :

١ - تخيل حاسبًا آليًا يساعدك على التعلم في المدرسة، كيف يمكن أن يعمل؟ وما الذي سوف يعمل؟ سلهم أن يكتبوا ويسجلوا أفكارهم ويرسموها.

٢ - تخيل أنك نشأت وترعرعت في قرية على قمة جبل، ما طبيعة حياة الذين ينشأون في هذه البقعة؟ صور هذه الحياة بالكتابة أو الرسم؟

٣ - تخيل أنك تعيش فوق جزيرة لا كهرباء فيها، ما طبيعة حياة الناس في هذه الجزيرة؟ اطلب من التلاميذ أن يكتبوا عن هذه الحياة أو يرسموا هذه الافكار.

٤ - تخيلوا أن الناس تستطيع أن تعيش حيثما تريد، أين سيختارون أماكن عيشهم؟ وكيف ستكون حياتهم؟ اطلب من التلاميذ وصف هذه الحياة كتابة أو رسمًا.

٥ - تخيل خصائص النمو واطلب من التلاميذ أن يكتبوا وصفًا لهذه الخصائص أو أن يرسموها.

٦ - اقترض أن لدى الناس ثلاث رغبات، ما الذي سيختارونه؟ وكيف ستغير حياتهم؟

٧ - تخيل ماذا يحدث لو أننا استهلكنا كل البترول في العالم. كيف ستكون الحياة بالنسبة لنا جميعًا؟ اطلب من التلاميذ الكتابة عن أفكارهم.

٨ - تخيل ماذا يحدث لو أن الناس لم يقلقوا من عدم توافر مال كاف. ما الذي سوف تكون الحياة عليه؟ اطلب من التلاميذ أن يكتبوا عن أفكارهم أو يرسموها.

٩ - تخيل ما الذي يتطلبه تنظيف بيتنا من التلوث. ما الذي علينا عمله؟ وكيف نقوم به؟ اطلب من التلاميذ أن يكتبوا عن أفكارهم.

اقترح الفروض :

سل التلاميذ الأسئلة الآتية وحثهم على اقتراح فروض باعتبارها تفسيرات ممكنة :

١ - لماذا نجد بعض البنين والبنات خجولين وخجولات؟



٢ - كيف تكونت الجيل؟

٣ - من أين تبدأ الأنهار؟

٤ - لماذا يفضل بعض الناس العيش في المدينة؟ بينما يفضل البعض الآخر العيش في الريف؟

٥ - لماذا يلوث بعض الناس الطريق، ويرمون بالفصلات في الملاعب والمتنزهات؟

٦ - كيف تصبح شخصاً مشهوراً؟

٧ - كيف يحدث أن يختلف الناس من حيث الحجم؟ والشكل واللون؟

٨ - لماذا نجد بعض الناس فقراء جداً وبعض الناس أغنياء جداً؟

٩ - لماذا تبدأ بعض الاقطار الحروب كوسيلة لمعالجة المشكلات؟

١٠ - لماذا تعتقد أن كولمبس بدأ الإبحار نحو الأمريكتين؟

١١ - لماذا تزايد السكان في بعض الدول ونقصوا في البعض الآخر؟

فحص المسلمات أو الافتراضات :

اجعل التلاميذ يعملون في مجموعات تتألف كل منها من أربعة أفراد أو خمسة، استخدم الأسئلة الآتية لإثارة مناقشة جماعية، اطلب من كل مجموعة أن تتوصل إلى قائمة من المسلمات ثم سل المجموعات في الصف أن تتبادل أفكارها.

١ - حين ترى شخصاً يلبس ملابس رثة بالية، ما المسلمات التي تفترضها بالنسبة له؟

٢ - حين ترى شخصاً عجوزاً، ما المسلمات التي تفترضها عنه؟

٣ - حين ترى صورة لنجم غنائي مشهور، ما المسلمات التي تسلم بها عن حياته؟

٤ - حين تسمع أن عدد سكان الصين يزيد على البليون، ما المسلمات التي تفترضها عن الحياة فيها؟

٥ - حين تسمع أن السكك الحديدية تكسب نصف مليون جنيه كل شهر، ما المسلمات التي تسلم بها عنها؟

٦ - حين تسمع أن عبد الكافي حصل على درجة مقبول في العلوم، ما المسلمات التي تسلم بها عنه؟

٧ - حين تسمع أن صفنا دخله تلميذ جديد - تلميذ جاء من أفغانستان - ما المسلمات التي تسلم بها عنه؟



٨ - حين تسمع أن زميلنا محمددين سينقل من القاهرة إلى أسوان . ما المسلمات التي نسلم بها عن الحياة هناك؟

٩ - حين يقول فاروق أن أسرته لا تؤمن بالاحتفال بعيد الفطر . ما المسلمات التي نفترضها عنها؟

١٠ - حين نرى صورة شخص يلبس الزى القومى فى كتاب المواد الاجتماعية . ما المسلمات التي نسلم بها عن الحياة فى ذلك القطر؟

١١ - حين يرفع أناس العلم المصرى فى مقدمة بيتهم . ما المسلمات التي نسلم بها عنهم؟

اتخاذ القرار :

تتضمن المواقف الآتية وتتطلب اتخاذ قرارات تقوم على القيم التي يعتنقها الأشخاص ، ويمكن عرض أى من هذه على الصف للمناقشة ، وللتفكير فى الآراء القيمة التي يصدر عنها اتخاذ القرار .

١ - إذا أعطتك جدتك عشرة جنيهات يوم عيد ميلادك . ماذا تفعل بها؟

٢ - ما القواعد التي نحتاجها فى الصف الدراسى؟ وما هى بعض الطرق لاتخاذ قرار عن القواعد؟

٣ - بعد انتهاء اليوم المدرسى . يستطيع بيومى أن يلعب ألعاب فيديو أو يستطيع أن يزور صديقاً له فى بيته ، وهو يريد أن يقوم بالمعلمين كيف يختار؟ ما هى أفكارك؟

٤ - حين يرى فوزى غريب يدفع الأطفال الآخرين فى أرض الملعب . ماذا ينبغي عليه أن يعمل؟

٥ - حين يرى محمود سارة ترمى النفايات على أرض الملعب بعد تناولها الغذاء ، ماذا ينبغي عليه أن يعمل؟ ما هى مسئولية محمود؟

٦ - حين طلبت أم سعيد منه أن يساعد فى غسل الأطباق وهو يريد أن يشاهد برنامج التليفزيونى المفضل . ما الذى كان ينبغي عليه عمله؟

٧ - حين يرفض كل التلاميذ الجلوس بجوار فرج ، ولا يريد قدرى أيضاً ذلك ، ولكنه يشعر شعوراً سيئاً إزاء ذلك ، ما الذى ينبغي عليه أن يعمل؟

٨ - حين أخذت مایسة قلم فاطمة ، ورأت حفصة مایسة وهى تفعل ذلك ، ماذا ينبغي عليها أن تعمل؟



٤ - حين يقول فيليب لزيدان: «هل أستطيع أن أجيء إلى بيتك؟ وأم زيدان قالت له: ليس مسموحاً لأى أطفال بالمجيء إليك بعد الظهر اليوم - ولكنها لن تكون بالبيت. ماذا ينبغي على زيدان أن يفعل؟

تفسير البيانات :

إن أى مادة مكتوبة فى العلوم الاجتماعية يمكن استخدامها كأساس لوضع تمارين تتيح الفرص لممارسة استخلاص المعانى من المعطيات:

اطلب من التلاميذ أن يقرأوا الفقرة وأن يستجيبوا للعبارات التى تليها باستخدام المعلومات والمعطيات الواردة فى الفقرة فحسب، فإذا كانت العبارة مدعومة بوضوح بالمعلومات الواردة فى الفقرة فضع عليها علامة ص (صحيحة) وإذا كانت خاطئة فضع أمامها (خ) وذلك إذا كانت البيانات فى النص تدحضها تماماً، وإذا لم يتوافر بيانات أو معلومات كافية فى النص لتحديد صحة العبارة أو خطئها فينبغى أن تضع أمام العبارة علامة استفهام (?) لتبين أننا لا نستطيع أن نتبين صحة العبارة من خطئها.

طعام للجائعين

هل تعرف أن معظم الناس فى العالم لا يحصلون على ما يكفيهم من طعام؟

هل تعرف أن الجوع هو أكبر مشكلات العالم؟

ويحاول العلماء حل هذه المشكلة، ويعتقدون أن الإنسان يستطيع أن ينمى وينتج طعاماً أكثر من الأرض بجلب المياه للأماكن الجافة بالرى، ويعتقدون أيضاً أن البحر يمكن أن يوفر كثيراً من الأسماك والنباتات الجيدة والصالحة للأكل، ويحتمل أنه سيتوافر طعام كاف للجميع فى يوم ما حين نستخدم الأرض والبحر لإطعام أناس أكثر كثيراً مما هو حادث الآن.

١ - يعاني كثير من الناس فى العالم من الجوع (ص).

٢ - الماء المالح ليس مصدراً جيداً لزيادة المعروض من الطعام (خ).

٣ - إذا حللنا مشكلات إنتاج الطعام، سوف يصبح الناس أسعد حالاً (؟).

٤ - حتى لو استطعنا أن نحصل على طعام أكثر من البحر، فإن الناس سوف يستمرون فى أكل اللحوم والأرز (؟).

٥ - يحاول العلماء أن يحلوا مشكلات إطعام سكان العالم (ص).

التلخيص :

قبل القيام بأنشطة التلخيص، يفترض أنه أتيح للتلاميذ خبرة سابقة فى جمع



البيانات وتنظيمها في موضوعات المواد الاجتماعية المختارة، وفيما يأتي بعض أنشطة التلخيص.

اطلب من التلاميذ أن يلخصوا الموضوعات الآتية

- ١ - الأحداث التي أدت إلى الحرب بين العراق وإيران
- ٢ - التطور التاريخي لمدينة (كالقاهرة) أو لدولة
- ٣ - مشروعات زيادة التوطين في سيناء وتوشكا.
- ٤ - النمو والتطور الذي طرأ على الساحل الشمالي في مصر
- ٥ - النمو والتغير الذي طرأ على هيئة الأمم.
- ٦ - تطور القضية الفلسطينية.
- ٧ - حياة عبد الناصر وعصره.

النقد والتقويم :

تتوقف مشاركة التلاميذ الأكثر فاعلية في هذه المهام إلى حد كبير على مدى ما لديهم في قاعدة معلوماتهم، وقد يكون من المفيد إذن أن نشجع التلاميذ على أن يجمعوا بيانات ومعطيات عن موضوعات المواد الاجتماعية وأن ينظموها قبل الاندماج في أنشطة النقد والتقويم، وفيما يأتي قائمة بالأنشطة التي تتيح التدريب على هذه المهارة العالية.

اطلب من التلاميذ أن ينقدوا ويقوموا.

- ١ - سياسة الهجرة التي تتبعها فرنسا، أو أمريكا.
- ٢ - الدور الذي لعبه جمال الدين الأفغاني في السياسة.
- ٣ - حرب اليمن.
- ٤ - السباق في الأسلحة النووية.
- ٥ - العلاقة بين روسيا والولايات المتحدة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي.

تصميم المشروعات والبحوث :

تزداد فاعلية المشروعات والبحوث في الدراسات الاجتماعية حين يعمل التلاميذ فيها متعاونين في مجموعات صغيرة، وبهذه الطريقة يتدمج تفكيرهم في المناقشات، وتبادل الأفكار، وفحص التعليقات التقييمية وتمحيصها، والعمل الناتج هو ثمرة هذا الجهد التعاوني الجماعي، وفيما يأتي بعض الأفكار التي قد تصلح كمشروعات ودراسات في المواد الاجتماعية :



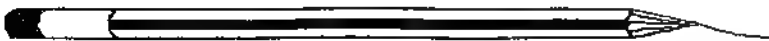
- ١ - الفروق بين الأسعار فى المجالات التجارية المختلفة .
- ٢ - الأنماط المرورية فى الطرق الرئيسية التى تؤدى إلى المدرسة .
- ٣ - الإمكانيات الترويحية فى المدرسة وأقرب ناد لها .
- ٤ - أنماط النمو السكانى فى مصر أو أى بلد عربى أو أوروبى .
- ٥ - أثر تزايد السكان على المجتمع المدرسى .
- ٦ - المشروعات الإسكانية فى المدينة التى توجد بها المدرسة ، وكذلك المنطقة التى توجد بها .
- ٧ - فرص العمل للشباب فى المناطق المختلفة .
- ٨ - التيسيرات لكبار السن فى المناطق المختلفة من المدينة ، أو القرية حيث توجد المدرسة .
- ٩ - تزايد السكان وتناقصهم فى المدن وفى الريف .



أنشطة العلوم

العلوم هى رحلة فى المجهول تتضمن كثيراً من نواحي عدم اليقين التى ترتبط بالمغامرات الجديدة ، والاشتغال بها هو استقصاء للمجهول وهو فرض فروض واختبار أفكار وملاحظة بيانات ومعطيات ، وتفسير الظواهر تفسيراً موضوعياً لإضفاء النظام والترتيب على ما يتسم بالخلط وعدم الانتظام ، وفى إيجاز إنها تتيح للتلاميذ خبرات متنوعة فى التفكير .

ولقد تحولت العلوم فى المدارس الابتدائية من خبرات فى التفكير إلى ممارسة وتكرار ما يطلق عليه تجارب ليكشف التلاميذ ما يعرفونه سلفاً . وعلى سبيل المثال : يسأل التلاميذ هل ينتقل الصوت فى السائل؟ ثم يطلب منهم أن يضربا مكعبين أحدهما فى الآخر فى إناء من الماء ، وسوف ترى أن الصوت فى الماء أوضح وأعلى ، وإذا لم تتطابق النتائج التى توصل إليها الأطفال مع المتوقع فإنه يتوقع منهم تكرار التجربة حتى يتم ذلك ، أى أن العلوم كرحلة فى المجهول قد أزيحت من مكانها لتصبح استقصاءً وبحثاً رائفاً حيث يتطلب من الأطفال أن يتبعوا توجيهات الآخرين ، ولا يتطلب هذا تفكيراً ، بل أكثر من هذا حيث يلقى التفكير ويتعرض للشجب والإدانة ، ويتعلم الأطفال ألا يشقوا فيما يتوصلون إليه من نتائج ، ويتعلمون بدلاً من ذلك أن يتقبلوا بإيمان أعمى نتائج الآخرين .



ومدخل التدريس للتفكير قد يساعد على استعادة العلوم لوظيفتها المقصودة: وذلك أنه يمكن فتح عقول الأطفال بعجائب الكشوف العلمية، ومكافأة الحث عن المعاني، وتعلم عملية البحث والاستقصاء، ويمكن عمل هذا كله بطبيعة الحال دون ضياع الاهتمام بالمحتوى وتأكيد.

ولقد صممت أنشطة التفكير في هذا الجزء لزيادة مستوى وعي التلاميذ بالمفاهيم العلمية في إطار تعليمي يقوم على البحث، وإذا استخدمت على نحو انتقائي فإنها تتيح تعلم التفكير في العلوم، وكذلك تعلم التفكير وحين يمكن القيام بهذه التمرينات مع تناول الأيدي للمواد على نحو فعلى actual hands - on - materials، تزداد إمكانية القيام ببحث علمي حقيقي.

ولقد صنفت الأنشطة على أساس العملية، ولم يميز بين مهام الصفوف الابتدائية والصفوف المتوسطة، والأمر متروك للمدرسين ليختاروا الأنشطة التي تناسب على أفضل نحو تلاميذهم.

الملاحظة :

- ١ - زود الأطفال بصورة لحيوان (أو اطلب منهم ملاحظة حيوان أليف بالبيت أو النمل في مستعمرته، أو الديدان في بيتها wormarium، أو الطيور وهي تبنى عشاً، أو أى حيوانات أخرى حية، واطلب منهم أن يسجلوا نتائجهم وأن يقدموها في تقرير.
- ٢ - اطلب من التلاميذ ملاحظة الجو ليوم كامل ساعة بساعة، وأن يسجلوا نتائجهم وأن يقدموا تقريراً بملاحظاتهم.
- ٣ - تخير مجموعات من الأطفال ليزرعوا بعض البذور وأن يلاحظوا ما يرون يومياً وأن يسجلوا ملاحظاتهم.
- ٤ - اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا ما يحدث للنباتات التي تعالج بأنواع مختلفة من المعالجات من حيث: أشعة الشمس زيادة ونقصاناً، والماء كثرة وقلة وتوسطاً، اطلب من التلاميذ أن يسجلوا ملاحظاتهم.
- ٥ - ضع بصلة (أو حبة من البطاطس، أو البطاطا أو خضاراً آخر) في قمة دورق من الماء، اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا ما يحدث لها يومياً، وأن يسجلوا ما يرون.
- ٦ - في جولة حول المدرسة تقوم بها مرة كل شهر، اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا التغيرات التي تحدث في ظل ظروف فصول السنة المختلفة ويسجلوا ما يلاحظون.
- ٧ - اطلب من الأطفال أن يلاحظوا أمهم وهي تعد الغداء، واطلب منهم أن يسجلوا ملاحظاتهم ويقدموا تقريراً بها.



٨ - اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا السماء فى ليلة صافية، وأن يسحبوا ملاحظاتهم ويقدموا تقريراً بالتأنيح.

٩ - اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا ظلالهم فى أوقات مختلفة من اليوم وفى ظل ظروف ضوئية مختلفة، وأن يسجلوا ما يتوصلون إليه وأن يقدموا تقريراً عما لاحظوه.

١٠ - زود التلاميذ بمواد ذات نسيج مختلف وملمس متباين كالحرير، والصوف، والمخمل، والقطن، والخيش، واطلب منهم ملاحظة هذه المواد وتسجيل ما يلاحظونه.

١١ - اطلب من التلاميذ أن يصفوا أنواعاً معينة من الأطعمة وأن يذوقوها مثل: الخس، واللبن الرائب، والتفاح، والبيض المقل، والجزر.

١٢ - اصحب طلابك إلى موقع بناء، ودعهم يلاحظون ما يجرى ويكتبون عما لاحظوا.

١٣ - سل التلاميذ أن يلاحظوا صورة لهيكل عظمى لحيوان، وأن يكتبوا تقريراً عن ملاحظاتهم.

المقارنة :

سل الأطفال أن يقارنوا بين :

١ - ورقتي شجر، ونباتين، وزهرتين.

٢ - ورقة شجر، وزهرة.

٣ - الشتاء والصيف، والرييح والخريف.

٤ - الفراشة والطنائر.

٥ - أداتين مثل المقص والزردية، والقلم والمطرقة.

٦ - آلتين كالسيارة وعربة النقل، محمصة الخبز الكهربائية وفتاحة اللعب الصفيح، وبين الطائرة والباخرة.

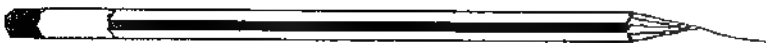
٧ - الطائرة والطنائر.

٨ - الماء والهواء.

٩ - الرمل والماء.

١٠ - حمام السباحة والمحيط.

١١ - الطائرة الورقية والباراشوت.



١٢ - الضفدعة والفراشة.

١٣ - الزواحف والثدييات.

١٤ - العين والأذن.

١٥ - الجهاز التنفسي والجهاز الهضمي.

التصنيف :

١ - ادع التلاميذ ليساعدوا في إعداد قائمة بجميع الأدوات الموجودة في حجرة الدراسة، وأن يرتبوا هذه العناصر في مجموعات، وأن يحددوا ويميزوا خصائص كل مجموعة ويبينوا كيف تنتمي كل أداة إلى تلك المجموعة.

٢ - حث التلاميذ على أن يصنعوا قائمة بجميع وسائل النقل والمواصلات التي يستطيعون التفكير فيها، ثم اطلب منهم تصنيفها.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يساعدوا في إعداد قائمة بجميع الحيوانات الفرائية التي يستطيعون التفكير فيها، ثم أن يصنفوا هذه الحيوانات.

٤ - شجع التلاميذ على أن يساعدوا في إعداد قائمة بجميع الحيوانات التي يستطيعون التفكير فيها وتعيش في المحيط، اطلب منهم أن يصنفوا الحيوانات.

٥ - ادع التلاميذ ليساعدوا في إعداد قائمة بجميع الأدوات الموسيقية التي يستطيعون التفكير فيها، وأن يصنفوا هذه الأدوات، ثم انظر في أكبر عدد من الطرق الأخرى لتصنيفها.

٦ - اعملوا معاً لإعداد قائمة بجميع اللعب التي يقتضيها الأطفال في الصف ثم سل التلاميذ أن يصنفوها. ما الكشفوف التي يمكن التوصل إليها من هذا التصنيف؟

٧ - شجع التلاميذ على إعداد قائمة بالحيوانات التي تصلح كحيوانات أليفة في البيت، وأن يصنفوها.

٨ - وكفصل دراسي أعدوا قائمة ببعض الأزهار التي تنمو خارج البيت في الخلاء في منطقتك، واطلب من التلاميذ أن يصنفوها.

٩ - اعمل مع التلاميذ في إعداد قائمة ببعض الطيور التي يمكن العثور عليها في المنطقة التي يعيشون فيها، واطلب منهم تصنيفها.

١٠ - اجمع مجموعة من الصخور والأحجار، واطلب من التلاميذ تقسيمها في مجموعات ولماذا تنتمي كل صخرة إلى مجموعة معينة.



١١ - اعمل مع تلاميذك ليعدوا قائمة بالاشياء التى تتطلب وقوداً لتعمل ، واطلب من التلاميذ أن يصنفوها .

فحص المسلمات أو الافتراضات :

اعرض الأنواع الآتية من الأشياء على التلاميذ، وأتج لهم بعض الوقت ليستغرقوا فى السؤال المثار، ثم اطلب منهم أن يشاركوا بعضهم بعضاً فى أفكارهم .

١ - حين تلاحظ كيف تعمل المصاصة، ما هى المسلمات التى تفترضها؟

٢ - حين تشاهد شخصين يشدان حبلاً كل منهما فى طرف، ما المسلمات التى تسلم بها؟

٣ - حين ترى نور شمعة ينطفىء ، ما المسلمات التى تفترضها؟

٤ - حين تنفخ فى طعام ساخن، ما المسلمات التى تسلم بها؟

٥ - حين يملأ «ترموس» بماء ساخن وتحكم إغلاقه، ما المسلمات التى تفترضها؟

٦ - حين ترى بعض العفن على قطعة اللحم، ما المسلمات التى تسلم بها؟

٧ - حين لا تنبت البذور التى زرعتها، ما المسلمات التى نسلم بها؟

٨ - حين تصنع طائفة من الورق، ما المسلمات التى تفترضها؟

٩ - حين نضع قوقعة بحرية على أذننا، ما المسلمات التى نسلم بها؟

١٠ - حين ندير صنبور الماء فى المطبخ، ما المسلمات التى نسلم بها؟

١١ - حين ترى أشياء فى المرأة، ما المسلمات التى تفترضها؟

اقترح الفروض :

قدم للتلاميذ المسائل الآتية، وأتج لهم الحديث معاً عن السؤال المطروح، وأن يفكروا فى أكبر عدد من الفروض يستطيعونه ثم اطلب منهم أن يشاركوا بعضهم بعضاً فى أفكارهم .

١ - نبات موجود فى الصف يزهر، ما هى بعض التفسيرات لأسباب حدوث الإزهار .

٢ - جف الطلاء فى هذا الإناء، ما هى بعض التفسيرات لهذا؟

٣ - عاد إبراهيم من عند طبيب الأسنان، واتضح أن لديه خمس فجوات ما الأسباب المحتملة لها؟



٤ - من الأصعب أن تنظف بقعة حبر عن أن تنظف بقعة ماء، ما الأسباب الممكنة لذلك؟

٥ - من أين يأتي البرق؟ كيف تفسره؟ ما هي بعض أفكارك عن الموضوع؟

٦ - ساعة الصف تأخر كل ساعة عشر دقائق، ما بعض الأسباب الممكنة لذلك؟

٧ - مكعب ثلج يذوب أسرع من الآخر؟ ما بعض الأسباب التي يمكن أن تفسر ذلك؟

٨ - عندما توضع الأشياء البلاستيكية في حوض ماء، بعضها يغوص وبعضها يطفو، ما بعض الأسباب المفسرة لذلك؟

٩ - في أي الأماكن تستطيع أن تسمع الصدى؟ وفي أي الأماكن لا تستطيع سماعه؟ هل تستطيع تفسير ذلك؟ ما هي أفكارك؟

١٠ - حينما ننظر في المرأة، نرى أشياء مقلوبة، كيف تستطيع تفسير ذلك؟ ما بعض أفكارك؟

١١ - زار محمد ومحمود خالدًا وعنده مرض النكاف، فأصاب النكاف محمد بعد أسبوعين، ولم يصب محمود؟ كيف تفسر ذلك؟

تصميم الأبحاث وحل المشكلات :

يتم القيام بهذه الأنشطة على أفضل نحو حين تعمل مجموعات صغيرة من الأطفال في البحث معًا، اعرض الأنماط التالية من مهام البحث الجماعية على التلاميذ:

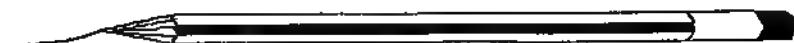
١ - اطلب من التلاميذ أن يصمموا بحثًا ليحولوا الماء إلى بخار، وآخر ليحولوا البخار إلى ماء.

٢ - زود كل مجموعة عاملة بإناء به ماء، وبعض الأدوات الآتية: قطارة للعين، بالونة، قطعة من الإسفنج، كرة، كوب من الورق، قينة بلاستيكية، ترمومتر، قينة صغيرة لتلوين الطعام، ثم اطلب من المجموعات القيام بأبحاث تستخدم الماء، وهذه الأدوات سلهم أن يسجلوا الملاحظات التي يجرونها في الأبحاث.

٣ - زود كل مجموعة عاملة بعدة بالونات، وسلهم أن يقوموا ببحث بالبالونات ويحاولوا التوصل إلى إجابات عن الأسئلة الآتية:

ما بعض الطرق الجيدة لإدخال الهواء في البالون؟

كيف تعرف أن بالالون هواء؟



أين يذهب الهواء حين تطلقه؟

كيف يبقى الهواء فى البالون؟

ما طول فترة بقاء الهواء بالبالون؟

لماذا يبقى الهواء بالبالون؟

ما الأوعية الأخرى التى تمسك بالهواء وتخزنه؟ وكيف تعرف ذلك؟

كيف تخرج الهواء من علبة لبن كارتونية؟

كيف تعرف أن الهواء خرج؟

لماذا لا تبقى علبة اللبن الكارتونية عالية فى الهواء كالبالون؟

٤ - رود المجموعات ببعض قطع القماش (ملاءة قديمة تقطع إلى مربعات مختلفة الحجم) وبعض الخيوط، اطلب من المجموعات أن تصنع بعض مظلات الهبوط، وسل كل مجموعة لتقوم ببحوث عن مظلات الهبوط التى تلقى الضوء على بعض هذه الأسئلة؟

ما طول المدة التى تستغرقها مظلة الهبوط من حجم معين من طائرة حتى تصل إلى الأرض؟

ما الذى يحول دون سقوط المظلة على نحو أسرع؟

كيف تعرف ذلك؟

لماذا تسقط بعض المظلات أسرع من البعض الآخر؟

لماذا تمسك المظلة بالهواء فيها؟

كيف تمسك الهواء؟

ما المواد الأخرى التى يمكن أن تصنع منها مظلات هبوط؟ ولماذا تعتقد ذلك؟

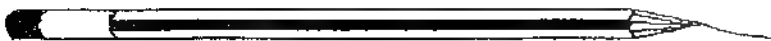
ما المواد التى لا تصلح لمظلات الهبوط؟ ولماذا؟

٥ - رود كل مجموعة ببالون، وكوب للقياس، وكرة ووعاء لبن فارغ، وحقبة بلاستيكية، واطلب منهم أن يجرؤا بحوثًا باستخدام هذه البنود ليتوصلوا إلى معلومات عن هذه الأسئلة؟

ما مقدار وزن الهواء؟

كيف تزن الهواء؟

هل الهواء يمكن أن يكون أخف ؟ أثقل؟ وكيف تعرف ذلك؟



٦ - سل المجموعات أن تجرب (أن تختبر) طريقة لدفع صخرة كبيرة جدًا، ومكعب من الأسمنت ، وجذع شجرة (ينبغي أن يزن العنصر ١٠٠ كيلو جرام على الأقل).

٧ - اطلب من المجموعات أن تتحدث معًا، وتقرر كيف يستطيعون التوصل إلى إجابات عن هذه الأسئلة؟

من أين يجيء المطر؟

لماذا تمطر في الإسكندرية أكثر مما تمطر في طنطا؟

أين يذهب المطر بعد السقوط؟

مم يتألف المطر؟

ما الذي تحتوى عليه قطرة المطر؟

لأى شيء يصلح المطر؟ وما ضرره؟

كيف تقيس المطر؟

ماذا يحدث حين يسقط مطر كثير جدًا؟

ماذا يحدث حين يشح المطر؟

٨ - زود كل مجموعة بمشعل كهربائي flashlight واطلب منهم أن يصمموا بعض البحوث ليبيّنوا ما الذي يستطيعون التوصل إليه عن الضوء .

٩ - زود كل مجموعة بمرآة مستوية ومرآة منحنية (يمكن الحصول عليها من فوانيس السيارة أو من المشعل الضوئي) واطلب من التلاميذ أن يجروا بحوثًا لجمع بيانات عن الأسئلة الآتية:

ما الذي تعمله المرآة؟

كيف تعمل؟

في أى أنواع أخرى من السطوح ترى الانعكاسات؟

في أى السطوح قد لا ترى الانعكاسات؟ كيف تفسر ذلك؟

كيف تختلف الانعكاسات من المرآة المستوية والمرآة المنحنية؟ وما الذي يفسر هذه الفروق؟

١ - اطلب من المجموعات أن تجرى بحوثًا لتدلّل أو لتظهر كيف تعمل الطاقة الشمسية؟

وفيما يأتي بعض الأسئلة التي قد يركزون عليها في بحوثهم:



من أين تأتي الطاقة الشمسية؟

كيف يمكن تخزينها؟

ما المطلوب لكي توظف وتعمل من أجلنا؟

وماذا تعمل لنا؟

١١ - اطلب من المجموعات أن تجرى تجارب على الحشرات

ما أنواع الحشرات الموجودة؟

ما بعض خصائصها المميزة؟

ما أنواع الاطعمة التي تأكلها حشرات معينة؟

بأى الطرق تساعد الحشرات الإنسان وبأياها تضره؟

ما أماكن إقامتها؟

١٢ - اطلب من المجموعات أن تجرى بحثًا لتوفير معلومات عن الاسئلة

الآتية:

كيف تقيس دقات قلوب التلاميذ في مجموعتك؟

ما الفروق التي توجد بين دقات قلوب التلاميذ المختلفين؟

ما مدى سرعة دقات القلب في دقيقة واحدة؟

في أى الظروف يدق القلب ببطء أكبر؟ ضع قائمة بأكبر عدد منها تستطيعه؟

في أى الظروف يدق قلبك دقات أسرع؟ ضع قائمة بأكبر عدد منها؟

ما الذى يجعل قلبك يدق؟ ما الذى تعتقده عن الموضوع؟

لماذا تشعر بدقة قلبك في نبض معصمك؟ ما أفكارك عن الموضوع؟

التخيل والابتكار :

١ - سل التلاميذ ليتخيلوا كيف يكون الحال :

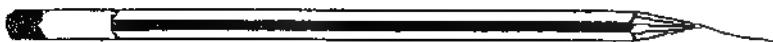
لو أنك تعيش في كوكب آخر .

لو أن لديك سفينة فضاء خاصة بك .

لو أنك ضعت في الفضاء .

لو أن لديك نمرًا أليفًا في البيت .

لو أن لديك كلبًا يتحدث .



لو أنك لبست طاقة الإخفاء .

لو كنت عالماً .

٢ - سل التلاميذ أن يشاركوا في ابتكار علمي :

في اختراع لعبة جديدة .

في اختراع طريقة لتصل إلى المدرسة في الموعد .

في اختراع آلة تصنع المطر .

في اختراع آلة توقف سقوط المطر .

في اختراع جهاز يساعدك على العوم على نحو أسرع .

في اختراع لعبة زمبركية للتخلص من القمامة .

في اختراع نظام كمبيوترى يقوم بمعظم الأعمال المنزلية التى نكرهها .

اتخاذ القرار :

اعرض أنواع المواقف المشكلة الآتية على التلاميذ وساندهم ليعملوا معاً فى مجموعات صغيرة ويناقشوا المسائل ، ثم اطلب منهم أن يتبادلوا أفكارهم فى الصف :

١ - تريد أن تزرع حديقة خلف المدرسة ، بعض التلاميذ يريدون زرع خضراوات والبعض يريدونها حديقة أزهار ، ويقول المدير : علينا أن نختار لأننا لا نستطيع أن نحصل على الاثنين معاً أيهما أفضل الأزهار أم الخضار؟ وكيف نستطيع التوصل إلى قرار؟

٢ - بقرة فريد مريضة ، وتحتاج إلى فيتامينات خاصة ، ولكنها لا تحب الفيتامينات ، ولا تأكل طعاماً يختلط بها ، هل ينسى فريد موضوع الفيتامينات ، ما الذى تعتقده؟

٣ - أحمد يكره الحشرات ، وفى كل مرة يرى نملة يدوسها ، ويرى محمود أنه ليس من المناسب قتل الكائنات الحية من يكون على صواب؟ وكيف نعرف؟ وما الجانب الذى تحاز له؟

٤ - آدم يخاف الحيات ، ولكن أمير يريد أن يعطى ثعبانه الأليف للصف كهدية ، ما الذى يعمل به الصف؟ وما هو التصرف الصائب؟

٥ - فى الساعة التاسعة مساءً قالت أم خديجة لها : «أطفئى الأنوار» لكن خديجة تريد إتمام قراءة كتابها ، وتستطيع أن تقرأ وهى تحت الغطاء باستخدام مشعلها الكهربائى ، ولكن أمها قالت لها أن هذا ضار بعينها ، ماذا ينبغى على خديجة أن تعمل؟ ما التصرف الصائب؟



٦ - الذين يسكنون قريباً من المطار يشكون فالتأثيرات تحدث ضوضاء شديدة عند النزول وعند الإقلاع، والناس في هذه المنطقة السكنية لا يستطيعون سماع أجهزة التليفزيون ولا أن يسمع أحدهما الآخر عند التحدث، ويقول المسئولون عن المطار: «هذا هو الثمن الذي ندفعه جميعاً للسفر جواً قدرًا أكبر قليلاً من الضوضاء. من منهم على صواب؟ وأي الجانبين نختر؟

٧ - كريمة تحب الوجبات السريعة إنها طعامها المفضل، ولكن صديقتها ترى أن هذا طعام سيئ ويحتوي على كثير من المواد الحافظة، وليس جيداً للصحة. كيف يمكن للوجبات السريعة أن تكون سيئة، وطعمها طيب؟ هذا فضلاً عن أن المدرسة تقدم هذا النوع من الطعام؟ من الذي على صواب؟ وكيف يمكن اتخاذ القرار؟
التلخيص :

الدراسات العلمية تتيح فرصاً كثيرة للتلخيص ، على سبيل المثال :

تستطيع أن تطلب من التلاميذ أن يلخصوا:

١ - نتائج بحوث التصحر.

٢ - طريقة عمل الجهاز الدوري عند الإنسان.

٣ - دورة حياة الضفدعة.

٤ - كيف تعمل البكّارة (ذات البكر : قطعة خشب تثبت بها بكرة)؟

٥ - لماذا توجد فصول مختلفة في السنة؟

٦ - عملية التمثيل الضوئي.

تفسير البيانات :

إن كل فقرة أو رسم بياني يتضمن معلومات عملية يمكن استخدامه لإثارة مجموعة من الأسئلة تتيح ممارسة استخلاص المعنى من مادة مكتوبة.

اعرض الفقرة الآتية على التلاميذ، واطلب منهم أن يستجيبوا للعبارات التي تليها، باستخدام المعلومات الواردة في الفقرة وحدها، وإذا كانت العبارة صحيحة، أي تدعمها البيانات الواردة في النص فضع أمامها الحرف (ص) صواب، وإذا كانت العبارة خاطئة، أي أن البيانات الواردة في النص تنقضها فاكتب بجوارها (خ) خطأ، وإذا لم تتوافر معلومات كافية في النص لتحديد ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة فينبغي وضع علامة (؟) على العبارة لتدل على أننا لا نستطيع أن نقرر صحة العبارة أو خطئها.



الذبذبات

تستطيع أن ترى ذبذبات إذا ضربت عصا يارديّة مسوكة على حرف منضدة وأنت تشعر بالذبذبات بوضع يدك على المذياع أو الفونوغراف الدائر، وتستطيع أن تشعر بها أيضاً بوضع يدك بخفة على الحنجرة وأنت تتحدث، وفي كل حالة هناك شيء يهتز جيئةً وذهاباً بسرعة كبيرة جداً - يتذبذب - ويحدث صوتاً.

١ - من الصعب رؤية الذبذبات؟

٢ - حين تتحدث فإن أصواتك تتذبذب؟

٣ - تنتج الذبذبات من الأصوات (خ).

٤ - تستطيع أن تضرب كرة وتحدث ذبذبات؟

٥ - حين تضرب عصا يارديّة Yardstick تحدث ذبذبات (ص).

النقد والتقويم :

تتضمن كثير من المسائل العلمية وتتطلب إصدار أحكام، وتتراوح هذه المسائل من الفضلات الصناعية إلى ماهية الحياة، ويصبح تدريس العلوم أكثر خصوصية وله مغزى شخصي حين نفحص المسائل الهامة والتي لها قيمتها في نقاش فكري مسئول، وينبغي أن توفر أنشطة النقد والتقويم فرصاً كثيرة للتلاميذ ليفكروا على نحو مسئول ومنتج في المسائل العلمية التي تؤثر في حياتنا.

وتتوقف قدرة التلاميذ على المشاركة في هذه الأنشطة مشاركة فعالة إلى حد كبير على مدى اتساع قاعدتهم المعلوماتية، وقد يكون من المفيد والمعين إذن أن نشجع التلاميذ على أن يجمعوا المعلومات عن هذه الموضوعات وأن ينظموها قبل أن يندمجوا في أنشطة ناقدة وتقويمية.

وقد تتيح الموضوعات الآتية فرصاً للنقد والتقويم المثمر:

١ - ما الخطأ في غذائنا؟ وفقاً لنظام حمية معين؟

٢ - ما الذي يخبرنا به البحث العلمي حقيقة عن التدخين؟

٣ - هل الموسيقى العالية جداً تضر بآذاننا حقاً؟

٤ - التخلص من الفضلات الصناعية وتنظيفها باهظ التكاليف، من المسئول

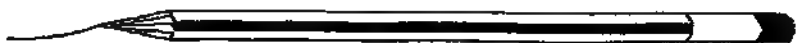
عن عمل هذا؟ وهل يستحق القيام به؟

٥ - تموت الطيور المائية بالآلاف نتيجة لثسرب الزيت (البترول) من السفن

إلى الماء، ومع ذلك فإن علينا أن ننقل الزيت بحراً بسفن كبيرة لكي يتوافر لدينا وقود، ما حل هذه المشكلة؟

٦ - يريدون بناء منشأة للطاقة النووية قريباً من أماكن الترويح والمتنزهات

والشواطئ، هل هذه فكرة جيدة؟



٧ - يدعى بعض الناس أنه لا توجد أزمة طاقة، وليس علينا أن نقلق عن نضوب البترول وأن هذا لا يحتمل حدوثه قبل ألف سنة أخرى على الأقل، أيسى أن نحافظ على الطاقة الآن؟



أنشطة الرياضيات

يجلس الأطفال إلى مناضدهم وأمامهم خرزات العد، ما خارج تقسيم ٨ على ٢ يسأل المدرس تلاميذه، ويبدأ الأطفال فى العمل ويكونون مجموعتين بكل مجموعة أربع خرزات.

ويطرح عليهم الزائر السؤال «لماذا وضعتم الخرز فى مجموعتين؟» ويجب التلاميذ: «لأن من الخطأ ألا نعمل هذا» ويمضى الزائر قائلاً: «ماذا يحدث إذا كان لديك تسع خرزات؟ يضحك الأطفال قائلين: لا نستطيع حل المسألة بتسع خرزات، لابد أن يكون لديك ٨ خرزات لتقوم بعملية القسمة».

ويمسك الزائر بثلاث خرزات ويضع كل خرزة منها فى نقطة على المنضدة وعلى مسافات واضحة «انظروا» يقول للأطفال لقد قسمت الخرزات الثلاث إلى مجموعات بكل مجموعة خرزة واحدة.

يقول الأطفال للزائر: لا هذه ليست قسمة، لا نستطيع أن نقسم ومعك ٣ خرزات، لابد أن يكون لديك خروتان فى كل مجموعة لتقوم بالقسمة.

لقد تعلم الأطفال نظاماً آلياً صمماً للقسمة على اثنين، وهم يعرفون كيف يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة وحين يطلب منهم أن يفكروا فى عملية القسمة رياضياً لا يستطيعون، ولعل ذلك هو السبب فى أن كثيراً منا لديهم مخاوف من الرياضيات، لقد درّس لنا صيغ آلية لا نستطيع أن نطبقها خارج سياق معين، وذلك بدلاً من أن ندرس الرياضيات لنا بتعليمنا كيف نفكر رياضياً.

إن التدريس لتنمية التفكير فى الرياضيات يحاول أن يصحح هذا الأداء القاصر، إنه يحول الاهتمام والتأكيد من تعليم مهارات آلية صماء إلى تفكير رياضى. هل يستطيع الأطفال أن يتعلموا التفكير الرياضى؟ هل يستطيعون أن يفهموا كيف تعمل الأساق الرياضية، وكيف نجعل الأرقام تعمل فى خدمتنا؟ إن التمارين التى نوردتها فى هذا الجزء تقدم أمثلة لكيفية عمل هذا، وهذه الأنشطة ينبغى أن توضح للمدرسين كيف يعملون لتطوير وتنمية المفاهيم والمهارات وكذلك العمليات العقلية العليا فى مجال الرياضيات، وهذه الأنشطة مصنفة على أساس العملية وليس هناك تمييز بينها على أساس الفروق بين المستويات الصفية. ومساطر المقارنة وأكواب القياس (ومهام أخرى كثيرة)



قد تمثل تمريناً مثمرًا ومفيدًا عند عدة مستويات صعبة، ونعتقد أن مدرسي الفصول هم أفضل الحكام أو القضاة إزاء ملاءمتها لصعوف معينة المقارنة .

شجع التلاميذ على المقارنة بين

- ١ - مسطرة وكوب قياس a measuring cup
 - ٢ - الكسور الاعتيادية والكسور العشرية
 - ٣ - الشكل السداسي والمعين .
 - ٤ - شكل الكرة وشكل الليمونة .
 - ٥ - رطل من الاحجار ورطل من الأربطة المطاطية
 - ٦ - أحجار الدومينو والبلى .
 - ٧ - ساعة الحائط والعصا اليزيدية .
 - ٨ - لفة المناشف الورقية، ومكعب السكر
 - ٩ - الآلة الحاسبة وأصابعك .
 - ١٠ - فناء المدرسة والشارع .
 - ١١ - الجنيهات المصرية والدولارات والريالات السعودية .
 - ١٢ - تقدير المقادير وقياس المقادير .
 - ١٣ - خريطتين خريطة وكرة أرضية .
- الملاحظة :

اطلب من التلاميذ أن يلاحظوا الآتى ويسجلوا نتائجهم إما كتابة أو بالرسم

- ١ - شكل حجرة الدراسة .
- ٢ - نمط الأعداد في الشكل ٣، ٧ .
- ٣ - هذه السلسلة من الأرقام :
٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣ ، ٣٥ ، ٤ ، ٤٥ ، ٥

٤ - شكل الأشياء في حجرة الدراسة : ما هي الأشياء المستديرة في حجرة الدراسة؟ ما هي الأشياء المربعة من حيث الشكل ؟ وما هي الأشياء المثلثة من حيث الشكل وكيف تحقق هذه الأشكال وظائف هذه الأشياء؟



٥ - الأشياء الموجودة في حجرة الدراسة من حيث الحجم، ما هي الأشياء التي يقدرها التلاميذ على أنها أقل من ٥ بوصات (٢٠ سنتيمتراً) من حيث الطول؟ وما هي الأشياء التي يقدر أن طولها أكثر من خمس بوصات؟

٦ - تلميذ يرمى الكرة ما طول هذه الرمية؟ وما مقدار بعد رمية تلميذ آخر عن رمية التلميذ الأول، من حيث المسافة؟

٧ - تلميذ يرمى كرة تنس طاولة، وكرة تنس، وكرة سلة

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١
٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١
٤٠	٣٩	٣٨	٣٧	٣٦	٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١
٥٠	٤٩	٤٨	٤٧	٤٦	٤٥	٤٤	٤٣	٤٢	٤١
٦٠	٥٩	٥٨	٥٧	٥٦	٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١
٧٠	٦٩	٦٨	٦٧	٦٦	٦٥	٦٤	٦٣	٦٢	٦١
٨٠	٧٩	٧٨	٧٧	٧٦	٧٥	٧٤	٧٣	٧٢	٧١
٩٠	٨٩	٨٨	٨٧	٨٦	٨٥	٨٤	٨٣	٨٢	٨١
١٠٠	٩٩	٩٨	٩٧	٩٦	٩٥	٩٤	٩٣	٩٢	٩١

الشكل ٣، ٧ أنماط الأعداد

٩ - خريطة ذات مقياس رسم صغير، وخريطة ذات مقياس رسم كبير.

التصنيف :

١ - اكتب الأرقام من ١ إلى ٥٠ ، واطلب من التلاميذ أن يصنفوا هذه الأرقام تصنيفات مختلفة، ما المعلومات التي يفصح عنها كل تصنيف من هذه التصنيفات؟

٢ - اعمل مع تلاميذ الصف لاقتفاء أثر الأقدام لجميع التلاميذ، قسم هذه الآثار في مجموعات ، اطلب من التلاميذ أن يحددوا أثر كل قدمين يتسميان إلى نفس الشخص في كل مجموعة.

٣ - اطلب من التلاميذ أن يسجلوا أطوال قامات جميع التلاميذ في الصف، وسلهم أن يصنفوا هذه البيانات في رسم بياني.

٤ - اطلب من التلاميذ أن يسجلوا في قائمة جميع الأدوات التي يفكرون فيها، والتي تستخدم في القياس وسلهم أن يصنفوا هذه الأدوات.



٥ - سل التلاميذ أن يرصدوا في قائمة جميع الأشياء التي تخطر على بالهم والتي تستخدم في تحديد الوقت واطلب منهم أن يصنفوها

٦ - اجمع أنواعاً من الأواني المختلفة في الأحجام والأشكال، واطلب من التلاميذ أن يرتبوها في مجموعات، ما عدد الطرق المختلفة التي تخطر على بالهم؟ لتقسيم هذه الأواني أو المواعين في مجموعات؟
اقترح الفروض :

اعرض على التلاميذ المواقف الآتية والأسئلة واطلب منهم مناقشتها، وحثهم على أن يضعوا أكبر عدد من الفروض عن كل موقف.

١ - قاس محمود طول الحجرة ووجدها ٧ أمتار، وقاسها عبد الرحمن أيضاً ووجدها ٦,٥ متراً، كيف تفسر هذا الفرق؟ وما هي التفسيرات الممكنة التي تخطر على بالك لهذا الاختلاف؟ (وبعد أن يقدم التلاميذ فروضهم اطلب من تلميذين أن يقيسا طول الحجرة، وأن يقدموا فروضاً عن الفرق في القياس إن وجد).

٢ - وزن باسل نفسه ووجد أنه كما قرأه في ميزان الحمام هو ٣٣ كيلو جراماً وحين ذهب المدرسة وزن نفسه على الميزان الموجود لدى الممرضة ووجده ٣٤ كيلو جراماً، كيف تفسر هذا الفرق؟ وما بعض التفسيرات الممكنة التي تفكر فيها عن هذا التباين؟

٣ - عد «على» جميع التلاميذ في حجرة الدراسة فوجدهم ٢٩ تلميذاً ، وعدهم فهمي فوجدهم ٢٨ تلميذاً ، كيف تفسر الفرق بين الإجابتين؟ ما بعض التفسيرات الممكنة لهذا الفرق؟

٤ - قال المدرس لإبراهيم أحضر من مخزن المدرسة صندوقاً كبيراً، فعاد يحمل صندوقاً تبلغ أبعاده : ٢٤ بوصة، ١٨ بوصة ، ١٢ بوصة، فقال له المدرس لقد قلت لك صندوقاً كبيراً. ما الخطأ الذي حدث؟ ، وكيف تفسر هذه الخطأ؟ فكر في أكبر عدد من التفسيرات تستطيعه.

٥ - سوف أقطع التفاحة إلى نصفين، وسيكون وزن كل نصف مثل وزن النصف الآخر، هكذا قال عاطف، ولقد قطع التفاحة بعناية عند المنتصف، ثم وزن النصفين، فاتفق أن أحد النصفين ٨٠ جراماً والآخر ١٠٠ جرام كيف حدث هذا؟ وكيف تفسر الفرق؟

٦ - كيف أن $\frac{3}{12}$ هو نفس المقدار مثل $\frac{1}{4}$ ؟ وكيف تفسر هذا ؟

٧ - قامت آمنة بالعملية الحسابية الآتية أولاً ضربت

٣٤٨

٢٣٦

٢٠٧٨

ثم أضافت إلى حاصل الضرب عددين آخرين

٢٠٧٨

١٠٤٤٠

٦٩٦٠

١٨٤٧٨

إن إجابتهما غير صحيحة، كيف تستطيع تفسير طريقة الوصول إلى حاصل الجمع هذا؟

التخيل والابتكار :

اعرض التمارين الآتية على التلاميذ:

- ١ - فكر في أكبر عدد من الطرق تستطيع بها استخدام الدوائر.
- ٢ - باستخدام مائة من الخلال (أعواد الأسنان) صمم تصميمًا أو بناءً خياليًا.
- ٣ - كيف تقيس قطعة؟ فكر في بعض الطرق الخيالية للقيام بهذا القياس.
- ٤ - اخترع طريقة جديدة لتحديد الوقت.
- ٥ - اقطع مائة من المثلثات المختلفة الألوان واستخدمها لبناء تصميم جميل.
- ٦ - ما بعض الطرق الجديدة لاقتسام كمكة مكوبة مع ثلاثة أصدقاء؟
- ٧ - استخدم قطعتين من ورق القص واللصق ذات ألوان مختلفة ، استخدم قطعة كحصيرة وقطع القطعة الأخرى إلى شرائط طول كل منها ثلاث بوصات وعرضها بوصة ، إلصق هذه الشرائط على الحصيرة بأشكال هندسية جميلة.
- ٨ - أعد لعبة تستخدم الأرقام وباستخدام قطعتين نقديتين.
- ٩ - اخترع طريقة جديدة لجمع الكسور الاعتيادية.

فحص المسلمات :

اعرض المواقف الآتية على التلاميذ وحثهم على الاستجابة للأسئلة:

- ١ - حين تقسم قطعة مستطيلة من الحلوى مع صديق، ما هي المسلمات التي تسلم بها في هذا التقسيم؟



٢ - حين يحصى جميع التلاميذ الحاضرين فى الصف اليوم ، ما هى المسلمات التى نفترضها؟

٣ - حين نقيس طول الحجرة ، ما المسلمات التى نسلم بها؟

٤ - حين يخطئ راجح فى ثمانى أمثلة من عشرة فى اختيار الحساب ، ما المسلمات التى نسلم بها عن مهاراته فى الرياضيات؟

٥ - حين يزن البائع فى السوق كيلو جرامين من الموز ما هى المسلمات التى نسلم بها؟

٦ - حين تكون الساعة فى حجرة الدراسة ٢, ١٥ مساءً ما المسلمات التى نسلم بها؟

٧ - حين يقول المدرس «احضر لى صندوقاً كبيراً» ما هى المسلمات التى نسلم بها؟

٨ - حين تشتري علبة من الحبوب (سيريال) من حجم معين ، ما هى المسلمات التى نسلم بها عن مقدار الحبوب فى العلبة؟

٩ - حين يطلب المدرس من التلاميذ أن يقطع كل منهم دائرة من الورق «ماهى المسلمات التى يسلم بها؟».

١٠ - حين تفكر فى خمسة جنهات ، ما المسلمات التى تسلم بها؟

١١ - حين يعلن متجر عن علبة من «الآيس كريم» الكبيرة بنصف جنيه ، ما المسلمات التى نفترضها؟

١٢ - حين تقول الام لابنها «إذا تركت البيت الآن ، ينبغي أن تصل المدرسة بعد عشر دقائق ، ما المسلمات التى تسلم بها؟

تصميم المشروعات ، والقيام بالبحوث وحل المشكلات

قسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة للقيام بالأنشطة الآتية:

١ - اطلب من كل مجموعة أن تعمل معاً لإعداد خريطة للمدرسة وممتلكاتها

٢ - اطلب من كل مجموعة أن تضع أو تصمم خطة لقياس طول قامة كل عضو قياساً دقيقاً ، ثم تفذ هذا البحث .

٣ - باستخدام ميزان ذى كفتين ومجموعة من البنود المختلفة من حجرة الدراسة (أفلام ، قطع من الورق ، قطع من الطباشير . . . إلخ) اطلب من كل مجموعة أن تتيب



العناصر التي تساوى نصف كيلو جرام، من حيث الوزن، وسل المجموعات أن ترصد نتائجها وتسجلها.

٤ - اطلب من كل مجموعة أن تتبين أى التلاميذ فى الصف يقل طوله عن متر، ومن يبلغ طوله أكبر من هذا، وسل كل مجموعة أن تسجل النتائج فى رسم بياني . وبأى الطرق تختلف نتائج دراساتهم؟

٥ - سل التلاميذ فى كل مجموعة أن يتناقشوا معاً ليتوصلوا إلى طرق جيدة لوزن الهواء وكيف تختلف طرقهم وأساليبهم فى هذا العمل؟

٦ - اطلب من كل مجموعة فى يوم مطير أن يصمموا بحثاً ليتوصلوا إلى تحديد كثافة المطر فى فترة زمنية معينة.

٧ - باستخدام مجموعة من أحجار الدومينو، اطلب من كل مجموعة أن تصنع لعبة تساعد التلاميذ على ممارسة مهاراتهم فى الجمع.

٨ - اطلب من كل مجموعة أن تصمم بحثاً لتحديد أقصر طريق للذهاب مشياً من المدرسة إلى موقع معين.

٩ - اطلب من كل مجموعة أن تصمم بحثاً لتحديد إلى أى حد كان شهر يناير (أو أى شهر آخر) أبرد أو أدفا من فبراير (أو أى شهر آخر).

١٠ - اطلب من كل مجموعة أن تصمم بحثاً لتحديد ما إذا كانت السوائل والأجسام الجامدة ذات الوزن الواحد لها نفس الحجم.

اطلب من التلاميذ أن يعملوا فى أزواج فى القيام بالمشروعات الآتية:

أ - باستخدام المقصات، والصمغ والدبابيس ، وقطع من ورق البناء الملون، يقوم كل زوج بتصميم وصنع وسيلة نقل.

ب - باستخدام أعواد تنظيف الأسنان ، والصمغ، يقوم كل زوج من التلاميذ ببناء قنطرة، أو معبر.

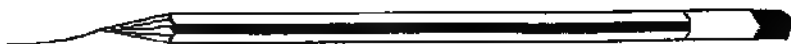
ج - سل كل زوج أن يتوصل إلى طريقة لتقطيع الفطيرة إلى سبع قطع متساوية

خاتمة

يقول أحد المدرسين أنه استخدم طريقة لتدريس التفكير فى صفه، وبعد أربعة شهور، وجد برنامجه يزدهر فقد تطور تفكيرهم من الشك إلى النزعة إلى الابتكار والتجديد، وإلى مزيد من المخاطرة المعرفية، وإلى أفكار أكثر صقلًا وعمقًا، ولقد



أدهشه تنوع استجاباتهم وعمقها وهم تلاميذ في الصف الثالث الابتدائي، وتبين أنهم قادرون على التفكير في المفاهيم والبيانات أكثر مما كان يتوقع، ومما أثار دهشته أن التلاميذ الذين اعتبروا غير موهوبين أكاديمياً شاركوا بذكاء وتفكير في هذه المهام، ولقد حقق التكامل بين تدريس التفكير وتدريس المواد الدراسية المختلفة، الفنون اللغوية، والعلوم، المواد الاجتماعية، والرياضيات، وبدأ يدرك حدوث تغيرات عميقة في سلوك التلاميذ، إذ أصبحوا أقل اندفاعاً، ودجماطية وتناقضت عدم ثقتهم في التعبير عن أفكارهم وزادت استقلاليتهم بشكل واضح.



- ١ - جابر عبد الحميد جابر . التعلم وتكنولوجيا التعليم . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٩٨ .
- 2 - Anderson, J. R. (ed.) 1981 . *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 3 - Baker , Paul J. , and Louis E Anderson. 1983 *Teaching Social problems through critical reasoning*. Washington.
- 4 - Beyer, Barry K. A (1987) *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- 5 - Costa , A. L. (ed.) 1985 *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia, ASCD.
- 6 - Heiman, M. & Slomianko , J. (eds) (1987) *Thinking skills instruction: Concepts and techniques*. Washington, Dc. NEA.
- 7 - Nickerson, Raymond S. , David M. Perkins and Edward E Smith. (1985) *The teaching of thinking* . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- 8 - Perssesen, Barbara Z. (1987) *Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design*. Bloomington, Indiana: P. Lambda Theta, Inc.
- 9 - Rath, Louis E. , Selma Wassermann , Arthur Jonas and Arnold Rothstein (1986) . *Theaching for thinking: Theory, strategies & activities for the classroom* . New York: Teachers College Press.



- 10 - Ruggiero, Vincent , Ryan (1988) *Teaching across the curriculum*.
NewYork: Harper & Row.
- 11 - Schrag, Francis (1988) *Thinking in school and society*. NewYork:
Routledge, Chapman and Hall, Inc.



٩٩/٣٦٦١	رقم الإيداع
977- 10 -1219-3	I. S. B. N التفيم الدولي

علما بأنه قد صدر من سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ما يلى :

(١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.

(٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.

تأليف أ.د. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود
(٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.

تأليف أ.د. على أحمد مذكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد
(٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

أ.د. أحمد النجدي. تأليف أ.د. على راشد. د. منى عبد الهادى
(٥) التربية البيئية لطفل الروضة .

تأليف د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم : أ.د. سعد عبد الرحمن
(٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الجزء الأول: الأسس النظرية .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.
(٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.
(٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى: المنظور النسقى الانصالى.

تأليف أ.د. علاء الدين أحمد محمد كفافى.
(٩) علم النفس الاجتماعى.

تأليف أ.د. فؤاد البهى. وأ.د. سعد عبد الرحمن
(١٠) إستراتيجيات التدريس والتعلم.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد



جميع المراسلات والاتصالات
على العنوان التالي: